МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 6 (73)

31 декабря 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. Иваницкая (г. Горно-Алтайск)
ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА
В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)
ПЕРЕВОДЧИК
М.А. Останина – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

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

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
Тел.: +79139900008;
e-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

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

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

Подписано в печать 19.12.2018
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 88,75.
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 педогогических 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. Синицына – 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

№ 6 (73)

31 December 2018

ISSN 1991-5497

Index in catalogues of Russian Post: 31043

GENERAL DIRECTOR
A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)
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-Altaisk)
FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF
N.A. Volkova, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altaisk)
TECHNICAL EDITOR
N.S. Chasovskykh, Cand. of Sciences (Pedagogy), member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)
MAKING-UP
Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altaisk)
MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL
V.A. Petrov (Gorno-Altaisk)
TRANSLATOR
M.A. Ostanina, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altaisk)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER
Kommunistichesky Avenue, 159/1, ap. 30, Russia, Altai Republic, Gorno-Altaisk, 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 19.12.2018
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 88,75.
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. Stepanskaya	– 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-Altaisk, Russia)
Yu.V. Senko	– member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
I.K. Drakina	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
S.D. Karakozov	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
V.V. Gafarov	– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
V.S. Chernyavskaya	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)
A.M. Rudenko	– Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
M. Milankov	– PhD (Medicine), Professor (Novi Sad, Serbia)
S.B. Nurzulaev	– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)
Yu.V. Sorokopud	– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
I.B. Gorbunova	– Doctor of Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)

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

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

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абдулкеримова Д.Г. 463
Абдуллаев Д.А. 324
Абдулов М.Р. 28
Абдуразакова Д.М. 131
Абдурахманова П.Д. 358, 360
Абдурахманова П.Д. 587
Абдусаламов М.М. 346
Абдусаламов Р.А. 133
Абзаидова Н.В. 536
Абраменко Н.Ю. 26
Абрамова Н.А. 29
Агамова О.Д. 32
Агарагимова В.К. 136,137
Агишева Ю.И. 33
Айсакова Е.А. 438
Акамов А.Т. 444
Акимова М.О. 153
Акрамов Ш.Ю. 407
Алгаев А.Н. 377
Алеева Ю.В. 306
Алексеев И.А. 35
Алибекова П.М. 440
Алиева А.Р. 282
Алиева З.М. 635
Алиева П.Г. 510
Алиева С.А. 441, 637
Алиева С.Ю. 270
Алиева Ф.А. 512
Алиева Э.М. 622
Ализаде Ф.А. 515
Алиомарова Г.И. 490
Алипханова Ф.Н. 139
Алмашакбех Саддам Сулейман Салман 639
Алхлавова И.Х. 444
Альжанов Х.Х. 60
Амамбаева Н.С. 237
Амирова П.Р. 446, 447
Андренко О.В. 142
Андросова Ф.С. 449
Аникеева Н.Г. 140
Антипов А.Г. 451
Антропова Л.И. 455
Арсланалиева Д.И. 89
Артына М.К. 496
Асильдерова М.М. 239
Ахмадова З.М. 167
Аштабекова Д.А. 640
Аюшеев В.В. 241

Б

Бабаев Н.Ф. 243
Бабаева О.А. 429
Бабаева Э.С. 254
Багандова И.М. 456
Багатырова М.Н. 245, 246
Багирова З.К. 92, 171
Бакшеев А.И. 142
Балыкина Т.В. 38
Бардаков А.В. 153
Батищева Л.Д. 79
Баумтрог В.Э. 248
Баумтрог Н.Н. 248
Бацына О.А. 203
Бачиева Р.И. 642
Бедрин В.С. 144
Белоусова А.К. 146
Беркутова О.В. 150
Бесаева А.Г. 41
Бехоева А.А. 42
Бирюкова Н.В. 249
Богданова Ю.З. 516
Богородская О.В. 429
Бокова О.А. 421
Борисова И.Ф. 101
Боровикова Д.В. 433
Бородулина Н.Ю. 689
Бостанова Л.К. 233
Браженская Н.Е. 151
Брыскова Ю.Д. 461
Бугославская А.В. 253
Будкеев С.М. 215
Булах К.В. 349
Булуева Ш.И. 254, 348
Бураева Н.Д. 275
Буркина И.В. 349
Буркова Е.А. 378
Бурляева В.А. 349
Бырылова Е.А. 193

В

Вавило О.А. 206
Вагнер М-Н.Л. 179
Васильева А.А. 644, 646
Везиров Т.Г. 24
Везиров Т.Т. 44
Вендина А.А. 256
Виноградова Л.В. 289
Виноградова М.В. 231, 258
Власова Н.В. 373
Волжакова В.В. 196
Волынкина В.Е. 421
Врублевский Ю.Д. 118
Вчерашняя О.Э. 153
Высотина А.Н. 434

Г

Гаджиахмедов Н.Э. 441
Гаджиахмедова М.Х. 518
Гаджиева З.З. 518
Гаджиева П.Д. 197,199, 200 259, 261
Гадило Т.Н. 366
Галеева Ф.Т. 48
Гамзаева Л.Б. 521
Гасанова Г.А. 589, 590
Гасанова К.М. 474, 520
Гасанова М.А. 620
Гасанова У.У. 595
Гасанова Ш.С. 587
Гассиева Н.К. 41
Гашаров Н.Г. 89
Герасимова Е.С. 648
Гилязова И.Б. 76
Гиниятуллина Д.Р. 219
Гойнов И.В. 262
Гончарова Н.В. 383
Горбатова О.Н. 370
Горячев В.В. 385
Григоренко Н.Н. 49
Григорьев М.Г. 467
Гринченко Е.Л. 75
Гузуева Э.Р. 265
Гурьев А.Ю. 648
Гусейнов Р.Д. 201
Гусейнова А.Ш. 687
Гусейнова М.Б. 521

Д

Давыденко М.В. 203
Давыдова О.И. 204
Дамба Н.Ч. 87
Данилова О.Н. 291
Даудова Д.М. 136
Дедловская М.В. 311
Дейнега Е.В. 188
Деминова М.А. 612
Денисова О.И. 649
Джаватова А.А. 137
Джамалова М.К. 463, 651
Джиоева А.А. 41
Димова А.Л. 51
Дин Нин 481
Дмитриев М.М. 422
Дмитриева О.Н. 523, 532
Доронина Н.А. 126
Дружинина И.В. 53
Дудина Г.О. 5
Дунаева Е.С. 434
Дыхно Ю.А. 378
Дьяков И.И. 206
Дьяконова Е.С. 675
Дьяченко Н.С. 146

Е

Евенко Е.В. 525
Едименченко В.С. 395
Ельчик В.А. 266, 268
Еманова С.В. 55
Емельянова О.В. 56
Ерёмина И.С. 56
Ерофеева Т.И. 465

Ж

Жандавлетова Р.Б. 208
Жарких Л.А. 76
Жерносенко И.А. 210
Жижина М.В. 408
Жукова Т.В. 623

З

Завгородний А.Г. 115
Завзанова З.У. 265
Зайцева А.С. 527
Залавина Т.Ю. 455
Залевская Я.Г. 412
Засека М.В. 58
Захаров А.А. 576
Заярнюк К.Д. 126
Зейналова И.Д. 270, 272, 273
Зембатова Л.Т. 275
Зырянова Н.Д. 277

И

Ибрагимова М.С. 357
Иванов Д.А. 60
Иванова С.А. 523
Илларионов В.В. 530, 546, 676
Илларионов С.В. 62
Илларионова Л.П. 62
Илларионова Т.В. 64, 65, 467, 469, 532, 676
Ильина А.Ю. 570
Ильина И.Е. 85
Ильясов Д.Ф. 9
Ильясова Р.С. 534, 535
Ирезиев С.С. 470, 472
Исаева А.С. 620
Исаева И.П. 623
Исаева Л.А. 11
Исаева М. 520
Исаева Р.И. 642
Исаченко Е.А. 151
Ищенко Т.Н. 153

К

Кадырова К.А. 536
Казимова Э.А. 538
Калинина А.В. 13
Калинина О.В. 35
Калинский С.А. 206
Калмыкова А.С. 191
Кандаурова А.В. 322
Карабулатова И.С. 683
Карасова И.С. 284
Карлов Г.П. 387
Карпенко А.В. 287
Карынбаева О.В. 403
Касарова В.Г. 15
Касторнова В.А. 17
Качалов Д.В. 20
Качалова Л.П. 22
Каяк А.Б. 291, 351
Кипкеев А.Х. 233
Кирилина Ю.П. 24
Климова И.В. 378, 387
Клинг В.И. 289
Клушина Н.П. 155
Клюкина Ю.В. 494
Князев С.А. 115
Кожурова А.А. 157
Колмогорова И.В. 22
Кораблин И.И. 67
Корнаушенко А.В. 115
Королева Н.Ю. 109
Косиенко Р.С. 221
Крайник В.Л. 311
Красильников М.П. 160
Крейдун Ю.А. 176
Кременецкая Л.С. 15
Крушин А.В. 9
Крушина М.Ю. 9
Кудрин А.А. 293
Кулабухов Д.А. 301
Кулабухова В.А. 301
Кулабухова М.А. 301
Куликова М.Л. 118
Кулиш В.В. 308
Куприянова М.Е. 570
Курбанов М.М. 475
Курбанова А.Б. 163
Курбанова З.Г. 681
Курбанова Э.М. 474
Курдуманова О.И. 76

Л

Лаптев И.Г. 296
Ларина Т.В. 67, 69
Латышева М.А. 414
Лебедева В.В. 540
Левкова Т.В. 389
Ли Пу 477
Литвиненко М.В. 71
Лифанова Л.Г. 299
Лопсан А.П. 480
Любимова Е.А. 483
Лядов С.С. 351

М

Ма Мэнфэй 572
Магамдаров Р.Ш. 587
Магдилова Л.В. 133
Магдилова Р.А. 543
Магомадова З.Х. 131
Магомеднабиев А.А. 492, 507
Магомедов Д.И. 303
Магомедов Д.М. 545
Магомедов М.И. 545
Магомедов Н.Г. 89
Магомедова З.З. 75
Магомедова З.К. 486
Магомедова Л.А. 490
Магомедова М.Ш. 488
Магомедова П.К. 348
Магомедова Р.М. 592, 593
Магомедова С.И. 492, 507
Магомедханова У.Ш. 163
Магулаева А.А. 394, 416, 418
Макаров Е.К. 656
Макарова О.А. 75
Макеева М.Н. 494, 525, 689
Макина Л.Р. 79
Макуха В.К. 433
Малетин С.В. 115
Маллаева З.М. 574
Малыхина И.В. 165
Мамалова Х.Э. 167, 168
Маматханов А.К. 136
Маматханов Ш.К. 239
Манчурина Л.Е. 576, 577
Марина И.Е. 387
Марьин Д.В. 176
Марюхина В.В. 87
Масленникова Н.А. 9
Масунова О.В. 169
Масягин В.П. 369
Матвеева В.С. 546
Матвеева Н.А. 308
Мелехова К.А. 203
Мендубаева З.А. 76
Менщикова Г.А. 548
Милованова Н.Г. 322
Миназова В.М. 171
Миназова З.М. 75
Минбулатова И.С. 343
Мироненко В.В. 579
Мисиева Л.А. 550
Мишаева М.В. 574
Мокеева Л.Н. 173
Монгуш Б.С. 80
Монгуш О.С. 80, 83
Морозова О.Н. 85
Морозова Ю.Е. 314
Москвина Т.Н. 662
Мунзук Т.Т. 87
Мурадисова П.А. 239
Мурадова Д.М. 614
Муратаев К.К. 174
Муртазалиева А.Д. 239
Мусаева И.П. 42
Мутаева С.Р. 226
Муталов Р.О. 595
Мутилина Ю.Г. 391
Мухамедова Ф.Х. 512
Мухина Д.В. 206
Мухоплева В.Г. 65

Н

Назынчап Т.Х. 496
Нехвядович Л.И. 174, 176
Никишина Ю.В. 15
Николаева А.Т. 523
Никольский Е.В. 71
Никулина А.С. 177
Новичков Н.М. а 38
Новосельцева А.В. 366
Ноздрин Д.А. 142
Нурбагандова Л.А. 461
Нурмагомедов Д.М. 89

О

Овезова У.А. 179
Оконешникова Н.В. 183
Оксентюк О.Р. 552
Олифиренко Л.В. 554
Омаров А.А. 498
Омарова Э.М. 92
Ондар В.С. 599
Орлова М.А. 93
Османов М.Х. 181

П

Павлова Е.П. 183
Павлова О.К. 530
Павлова С.А. 305
Павлушина М.И. 597
Пазников О.И. 185
Парсаданова Т.Н. 556, 559
Патахова П.Д. 574
Пеич И. 400
Петров Д.А. 248
Печко Л.П. 317
Пилишвили Т.С. 395
Пирмагомедова Э.А. 201
Погребная О.С. 107
Погребняк Н.Н. 95
Поликарпов И.А. 665
Поликарпова О.Н. 665
Полиновский В.Б. 277
Полякова Л.С. 455
Попова С.Ю. 397
Поскачина Е.Н. 581
Поспелова Ю.П. 354
Потехина Е.В. 256
Пронина Е.В. 397
Путина О.Н. 499

Р

Рагимханова Л.К. 616
Раджабова Р.В. 197, 199, 200 228, 259, 261
Рамазанова З.М. 358, 360
Рамазанова Э.А. 89, 163
Романова Е.Н. 98
Ротмистрова О.В. 5
Рубина Н.Б. 570
Рыжова Н.И. 109

С

Саввина И.Л. 101
Савчук А.В. 583
Сагова М.Б. 120
Садовникова И.И. 586
Садулаева Б.С. 319
Салими Абдолмалеки Косар... 626
Самдан З.Б. 501
Самсонова Н.В. 188
Селиванова Е.А. 9
Сельмурзаева Х.Р. 168
Семенова Д.В. 126
Семизоров Е.А. 102, 189
Семилет Т.А. 612
Семиляк В.И. 490
Серганова З.З. 104
Сергиенко Н.В. 669
Сиволобова Н.А. 107
Сидорова Е.Э. 183
Силакова О.В. 293
Сипкина Н.Я. 504
Смирнов А.П. 191
Смирнова М.О. 191
Собакина И.В. 602, 604
Собакина М.Р. 602
Соина В.М. 107
Сорокопуд Ю.В. 363, 422
Сотникова Ю.В. 577
Соян А.М. 563
Спицына Т.А. 193, 293
Степанова З.Б. 600
Степанова Н.В. 340
Степанская А.Г. 203
Страмной А.В. 653
Субракова В.В. 629, 631
Сунгурова Н.Л. 400
Супронова А.Н. 5
Сурдина Е.В. 289
Суржик С.С. 126
Сурцев А.В. 325
Суханова А.С. 69
Сюткина Н.П. 607

Т

Тарабукина А.А. 469
Тарасов В.И. 284
Таскаракова Н.Н. 609
Темирханова З.Б. 642
Темлянцев С.И. 326
Темлянцева С.Н. 326
Терещенко Е.К. 212
Тимофеева К.Н. 576
Токпаева Л.С. 564
Томилова С.А. 387
Торохова М.В. 600
Тращенкова С.А. 328
Трубавина Н.В. 667
Трубина И.И. 109
Тубанов Д.К. 429
Тумбаева Н.В. 308
Турганбаева Ш.С. 174
Тхайцухова А.М. 655
Тюкин В.Г. 115

У

Уарова О.В. 656
Уварова Н.Н. 305
Узарханов А.У. 239
Уружбекова М.М. 538
Усанова А.Л. 215
Усатенко О.Н. 412
Усманова З.А. 610

Ф

Файбушевский М.В. 659, 660
Федорчук Ю.М. 366
Филимонов В.В. 142
Филимонюк Л.А. 216
Филипская Т.А. 438
Финашина Г.В. 330
Фоминых А.В. 118
Фотекова Т.А. 424
Фотиева И.В. 612

Х

Хаджакаева А.М. 458, 566
Халиев М.С-У. 319, 324
Халимова Н.М. 146
Харлампьева Р.С. 351
Харчиева М.Р. 568
Хашегульгова Ж.А. 120
Хилько А.А. 216
Хомутникова Е.А. 55
Хохолова И.С. 540
Хочавова Ю.У. 642
Хусаинова Г.Р. 219, 331

Ц

Царёв П.В. 79
Цзюй Чуанья 678
Цомартова Т.А. 364

Ч

Членко Н.Н. 221
Чапаева Р.М. 614, 616
Чверток Е.К. 122
Чебанов К.А. 349
Черных Е.С. 337
Черняева И.В. 176
Черткоева В.Г. 223
Четверикова В.Н. 617
Чжан Сяюй 618
Чжан Цайхун 123
Чжу Фанчжуань 112
Чистобаева Н.С. 671
Чойбеков У.Н. 369
Чукова Д.И. 71
Чутчева А.В. 612
Чухров А.С. 431
Чухрова М.Г. 431, 433

Ш

Шангаева Н.К. 685
Шапорев Д.А. 333
Шапорева Е.Д. 333
Швалева Т.А. 320
Шихалиева С.Х. 620, 622
Шкляр Н.В. 403, 434
Шкуропацкая М.Г. 623
Шонин М.Ю. 335
Шуайбова М.О. 343
Шурпаева М.И. 226, 681

Э

Эбзеева Ю.Н. 683
Эрдынеева Д.В. 685
Эрдынеева Д.Д. 685
Эхаева Р.М. 406

Ю

Юдина И.А. 337, 340
Южакова Ю.В. 455
Юрина И.А. 689
Юсупов С.С. 319
Юсупов Э.Ш. 228

Я

Ядреева А.П. 229, 530
Якимович Е.П. 53, 126
Якобюк Л.И. 231
Якунина Т.И. 692
Ярычев М.У. 128

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 372.880.82.046.16

Dudina G.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Academy of Logistics n.a General of the Army A.V. Khrulev (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: galina.rus@list.ru*
Rotmistrova O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-West Institute of Management of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: olli-r@mail.ru*
Supronova A.N., *teacher, Russian Language Department, Military Academy of Logistics n.a. General of the Army A.V. Khrulev (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: snbmggroup@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF MASS MEDIA IN TRAINING RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN MILITARY SERVICEMEN. In this article, the linguodidactic potential of mass media resources is substantiated by the example of their use in classes in the Russian language and during the independent training of foreign servicemen. According to the authors, the inclusion in the teaching methodology of the Russian language as a foreign media resource (materials of the media, advertising materials, programs of the scientific and popular science plan, artistic, documentary and animation films, etc.) reflecting the phenomenon of military professional culture, will promote the activation of cognitive activity of students, the formation of their media competence and the successful formation of their communicative competence necessary for studying and professional activities.

Key words: **methodology of teaching Russian as a foreign language, mass media, linguistic and media potential, media education, media competence, professional communicative competence, military professional culture, military world image.**

Г.О. Дудина, *канд. пед. наук, доц., доц. каф. русского языка, ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва», г. Санкт-Петербург, E-mail: galina.rus@list.ru*
О.В. Ротмистрова, *канд. пед. наук, доц. каф. журналистики и медиакоммуникаций Северо-Западного института управления, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Санкт-Петербург, E-mail: olli-r@mail.ru*
А.Н. Супронова*, преп. каф. русского языка, ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва», г. Санкт-Петербург, E-mail: snbmggroup@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МАССМЕДИА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В данной статье обосновывается лингводидактический потенциал ресурсов массмедиа на примере их использования на занятиях по русскому языку и во время самостоятельной подготовки иностранных военнослужащих. По мнению авторов, включение в методику обучения русскому языку как иностранному в условиях военного вуза ресурсов массмедиа (материалов СМИ, рекламных материалов, передач научного и научно-популярного плана, художественных, документальных и анимационных фильмов и др.), отражающих феномены военно-профессиональной культуры, будет способствовать активизации познавательной деятельности обучающихся. В свою очередь, это приведет и к развитию у них коммуникативной компетенции и формированию медиакомпетентности, что повлияет на успешность и результативность выполнения учебно-профессиональных задач.

Ключевые слова: **методика обучения русскому языку как иностранному, массмедиа, лингводидактический потенциал массмедиа, медиаобразование, медиакомпетентность, профессиональная коммуникативная компетенция, военно-профессиональная культура, военная картина мира.**

В настоящее время сложно представить образование в вузе без использования массмедиа, особенно, когда речь идёт о формировании универсальных и профессиональных компетенций. Закономерный характер включения контента медиапространства и мультимедийных технологий в образовательную сферу объясняется не только современными тенденциями развития общества и образования в контексте их цифровизации [1; 2], но и самой жизнедеятельностью современного человека в информационном обществе. И, как следствие, необходимостью формирования медиаграмотности, поскольку она, по общему мнению исследователей, способствует активному использованию человеком возможностей информационного контента медиапространства (телевидения, прессы, Интернета, кинематографа, рекламы и др.) и способствует развитию основ информационной культуры [3].

Из вышесказанного следует, что умение дифференцировать информацию, адекватно оценивать происходящее, ставить во главу угла значимое, актуальное в различных сферах, в том числе в учебно-профессиональной деятельности – это та основа, чем должен владеть обучающийся сегодня и на чем базируется медиакомпетентность. Формирование у обучающегося этого вида компетентности значимо не только в рамках медиаобразования, но и входит в число актуальных задач современного образования в аспекте универсальных и профессиональных компетенций. Эта проблематика и вопросы использования медиаресурсов в дидактическом аспекте, отражены в работах Е.А. Бондаренко, М.В. Жижиной, А.П. Короченского, С.В. Миндеевой, С.Н. Пензина, С.Л. Троянской, В.И. Челышевой и др. Фундаментальные исследования данной проблемы широко представлены в трудах А.В Фёдорова, вслед за которым отметим, что невозможно понимать и анализировать информацию полноценно (тем более выражать собственное мнение) без подготовки к её восприятию [4, с. 26]. Действительно, «умение «читать» медиатекст» необходимо <…> каждому учащемуся, студенту, специалисту любой области» [5], т. е. обладать способностями, способствующими «выбору, использованию, критическому анализу, оценке и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [6, с. 25], «вырабатывать независимость суждения по отношению к медиатекстам, способность иметь и формулировать собственную точку

зрения» [7, с. 113]. В связи с этим примечательны высказывания выдающихся учёных, писателей, журналистов. Так, известный американский журналист Джин Фаулер писал, что новости представляют собой «подстреленную на лету историю», и «даже если сегодня летают только стрижи, охотник за новостями пытается заполучить павлина или орла», а выдающийся советский физик, лауреат Нобелевской премии П.Л. Капица отмечал: «Средства массовой информации не менее опасны, чем оружие массового уничтожения». Ср. также: «Заголовки удваивают размер событий» (Джон Голсуори), «Шпионы – вымирающая профессия. За них теперь всё делают газеты» (Оскар Уайльд), «Газета не знает различий между велосипедной аварией и катастрофой цивилизации» (Бернард Шоу). Заметим, таким образом, что контент массмедиа по характеру своего содержания и предназначения стабилен в любое время, в любую эпоху. Приведённые выше фразы, бесспорно, нацеливают на значимость адекватного восприятия информации, поступающей от массмедиа. Особенно это актуально в рамках нашего исследования, поскольку речь идёт об использовании медиаресурсов в аудитории иностранных военнослужащих, а специфика военного образования, будущей деятельности данного контингента обучающихся требует особого внимания к поступающей информации. Преподаватель, реализующий учебный процесс в такой аудитории, должен быть внимателен при отборе ресурсов массмедиа как средства обучения, а также при выборе методов, приёмов и форм работы с медиаресурсами и текстами [8; 9; 10; 11; 12; 13].

Мы считаем, что коммуникативные умения и навыки в контексте профессиональной деятельности иностранных военнослужащих не будут полноценными без учёта контента медиапространства, поскольку медиаресурсы обладают значимыми для методики РКИ лингводидактическими возможностями, а медиакомпетентность обеспечивает эффективность общения в контексте межкультурной коммуникации, «становится частью профессиональной субкультуры специалистов» [14]. Таким образом, при отборе материалов массмедиа в учебных целях важно учитывать роль медиакомпетентности в обучении, сферу профессиональных интересов обучающихся, требования государственных образовательных стандартов, а также и то, что через язык, через лексику массмедиа отражают национально-культурную специфику интерпретируемого. Поэтому вполне закономерно, что в методике РКИ «именно лексический состав языка, являющийся его наиболее культурорепрезентативным уровнем, становится важнейшим компонентом содержания обучения» [15, с. 41].

Отобранные учебные материалы, их содержание, целесообразность, актуальность в контексте военно-профессиональной деятельности, методика работы с ними – всё это будет влиять на эффективность формирования профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся. В связи с этим заметим, что в содержание обучения РКИ должны быть включены феномены, отражающие важные фрагменты культуры изучаемого зыка [11; 12; 13; 15; 16; 17; 18], и компоненты военно-профессиональной культуры не являются исключением, поскольку тема воинства занимает существенное место в национальной картине мира [12; 13].

Так, например, военнослужащий (*служивый, воин, боец, солдат, офицер*) в русской языковой картине мира (по данным различных лексикографических источников и Национального корпуса русского языка) – *бесстрашный, лихой, мужественный, несгибаемый, стойкий, неустрашимый, отважный, храбрый, способный на подвиг, мужественный защитник Отечества* и т. п. [12, с. 65].

Анализ словарей фразеологизмов, пословиц и поговорок позволил выявить идиоматическое содержание образа военнослужащего в РЯКМ и организовать идиомы по сегментам [12]: отношение военнослужащего к Родине, к армии, уставу и присяге, к оружию и др., ср: *если армия сильна – непобедима и страна; с уставом жить – верно Родине служить; присяга бойца – за Родину стоять до конца; кто хорошо военное дело знает, тот в бою побеждает; бой отвагу любит* и др.

Такая лексика «представляет семантическую ценность» [13, с. 74], поэтому её целесообразно вводить в активный словарный запас иностранных военнослужащих [13], например, посредством заданий, способствующих активизации данной лексики в контексте работы с медиатекстами (в рамках лексических тем, связанных с военной культурой, воинским этикетом). При этом необходимо учитывать, что подбор медиатекстов, их последующая интерпретация, методика работы с ними являются «предметом особого внимания» [19, с. 31]. Также заметим, что речь идёт о работе с неадаптированными текстами, актуализация которых в курсе РКИ объясняется углублением компетенции обучающихся «в освоении языка и понимания особенностей межкультурной коммуникации» [20, с. 36]. Особенно актуальны неадаптированные источники информации, когда речь идёт о формировании профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся: именно актуальный аутентичный материал и грамотная (пошаговая, с постепенным усложнением заданий) методика работы с ним позволит реализовать поставленные задачи.

Так в рамках предтекстовых заданий можно предложить курсантам определить значения лексем, относящихся к тематике воинского этикета, например: *смелость, трусость, ответственность, безответственность, самопожертвование, самоотверженность, патриотизм, героизм, ловкость, ум* и др. Традиционными в данном случае будут задания на определение способа образования лексем (в т. ч. работа с однокоренными словами), их коннотации и т. п. Активизации лексем могут способствовать упражнения, требующие осмысленного ответа на вопросы, аргументации точки зрения обучающегося. Например: 1. *Как Вы считаете, имеет ли военнослужащий право на трусость?* 3. *Что значит для Вас слово «патриотизм»? Какое значение имеет это понятие для военнослужащего? Есть ли место проявлению патриотизма в настоящее время?* 5. *Что значит быть самоотверженным?* и др. Все ответы должны быть обоснованными и подкрепляться аргументами.

На следующем этапе можно переходить к работе с заголовками текстов СМИ, например: *«Майор Российской армии Сергей Солнечников ценой своей жизни спас солдат-срочников»* (репортаж в передаче «Новости» от 01.04.2012 г. на «Первом канале»), *«Приамурский герой: Комбат спас солдат, накрыв собой гранату»* (репортаж в интернет-издании «Свободная пресса» от 28.03.2012 г.), *«Комбат Сергей Солнечников геройски погиб на военном полигоне, спасая солдат»* (репортаж в передаче «Сейчас» от 28.03.2012 г. на «Пятом канале»), *«Майор Солнечников посмертно стал Героем России»* (репортаж в передаче «Вести» от 23.04.2012 г. на канале «Россия-24»), *«Год назад в Приамурье героически погиб майор Сергей Солнечников»* (репортаж на информационном портале «ТЕЛЕПОРТ.РФ» от 28.03.2013 г.), *«Родителям майора Сергея Солнечникова вручили звезду Героя Российской Федерации»* (репортаж в передаче «Новости дня» от 10.07.2012 г. на телеканале «Звезда») и др.

В рамках данного задания курсантам можно предложить работу со составляющими алгоритма на понимание заголовка и содержания репортажа в СМИ: а) проанализировать заголовки на наличие повторяющейся лексики; б) найти слова и словосочетания, относящиеся к военной сфере (*комбат, солдаты-срочники, военный полигон* и др.) и определить их значения (например, значение лексемы *комбат* универсально и обучающимся понятно (ср.: англ. *battalion commander, battery commander*; *combat*), а лексема *солдаты-срочники* требует объяснения с помощью словосочетания *солдаты срочной службы*); в) определить значение словосочетаний *погибнуть геройски/героически, спасти* (кого-л.) *ценой своей жизни*, *стать Героем России посмертно*; г) обратить внимание на название награды (*звезда Героя Российской Федерации*) и рассказать, какой человек заслуживает звания Героя России и кто может быть его удостоен, есть ли такое звание в странах обучающихся; д) по содержанию заголовков определить, о чём говорится в сообщениях СМИ.

Уточним, что цепочка (*а)-(б)-(в)-(г)-(д)* может корректироваться преподавателем, и, например, интересным будет алгоритм (*д)-(а)-(б)-(в)-(г)*. Отметим также, что в части (*г)* мы акцентируем внимание на мотивационном факторе: учёт культуры военнослужащих чрезвычайно важен, поскольку упражнения в аспекте межкультурной коммуникации усиливают мотивацию, значит, способствуют познавательной деятельности обучающихся.

Следующий шаг – знакомство с лингвострановедческим материалом. Работа в рамках данного этапа строится на рассуждении о словообразовательных особенностях топонима *Приамурье* (преподаватель обращает внимание на происхождение топонима, на значение приставки *при-* в ряде слов, которые известны курсантам с подготовительного курса, ср.: *прифронтовой город, пригород* и т. п.) и на работе с картой России: после введения информации физико-географического характера курсантам предлагается самостоятельно найти местоположение Приамурья на карте России. Важно, что у обучающихся будут расширяться представления о географическом пространстве России, поскольку, «определяя характер общей картины мира, представления о географическом пространстве формируют и значительный фрагмент языковой картины мира» [16, с. 3].

Следующим этапом может быть введение лексического материала из текста / текстов СМИ. При этом важно обратить внимание на особенности языка СМИ: эмоциональность, образность, наличие разговорной лексики и др. Обратимся к тексту под заголовком *«Майор Российской армии Сергей Солнечников ценой своей жизни спас солдат-срочников»*. Ср., например, употребление лексем *мальчишка* (о солдате-срочнике: «Я думаю, это стопроцентная трагическая случайность, тут ничьей вины нет – ни этого *мальчишки*, которого, *не дай Бог*, *травить* начнут сейчас, что, вот, ты, *такой-сякой*, не справился и прочее», – рассказывает отец героя.) и *пацан* (отец о сыне, майоре Солнечникове: «Я не буду говорить таких высокопарных слов, просто *пацан* был воспитан в таком духе и жалел других, меньше для себя – больше для окружающих, так и погиб», – сказал Александр Солнечников.). Ср. также: фразеологизм *не дай бог* (разг.: выражение опасения), *такой-сякой* (разг., фам.: *плохой*, *нехороший*), *травить* (перен., разг.: *изводить, причинять страдания*), *чуть за 30* (о возрасте) и др.

Приведённые примеры позволяют заметить, что медиатекст, ретранслируя феномены культуры, является источником «широкого круга национально-культурных языковых единиц, представляющих особую ценность для обучения языку в контексте межкультурного контакта: фразеологизмов, пословиц, национально-культурных стереотипов, устойчивых словоупотреблений» [19 с. 31].

После прочтения текста актуальными могут быть следующие вопросы и задания, которые преподаватель может корректировать в зависимости от особенностей аудитории обучающихся: *1. Какую оценку автор даёт поступку майора Солнечникова? Согласны ли Вы с автором? Аргументируйте свою точку зрения. 2. Что Вы узнали о качествах майора Солнечникова? Что значит быть настоящим, правильным военным и как это согласуется с положениями воинских уставов? Аргументируйте ответ примерами из уставов. 3. Обратите внимание, какой фразой заканчивается репортаж. Как Вы думаете, какой смысл вложил Александр Солнечников в слова «меньше для себя – больше для других», говоря о своём сыне? Согласны ли Вы с его словами? Аргументируй-*

те ответ. 4. Можно ли назвать поступок майора Солнечникова проявлением патриотизма? Аргументируйте свою точку зрения и т. п.

В качестве задания для самостоятельной подготовки курсантам предлагается найти репортажи о героях своей страны, используя контент СМИ, проанализировать материал и подготовить сообщение на заданную преподавателем тему (о проявлении патриотизма в наше время, о том, каким должен быть настоящий офицер и т. п.).

Представляется, что предложенная методика работы (поступательность в планировании заданий, постанова вопросов проблемного характера, актуальность темы для иностранных военнослужащих и др.) будет способствовать не только адекватному восприятию и пониманию курсантами содержания, темы, идеи, информации текста, но и умениям интерпретировать его содержимое, определять отношение автора к теме текста и выражать собственное отношение к прочитанному.

В рамках темы о воинском этикете, военно-профессиональной культуре эффективна работа, при которой используются в комплексе адаптированные тексты и, например, художественные фильмы («Суворов» (1940), «Офицеры» (1971) и др.) и документальное кино, сообщения СМИ, реклама и др. Проанализируем, как можно всё это совместить в рамках одной темы. Например, актуальным будет текст о воинском этикете – таких ключевых понятиях как: *доля, честь, доблесть, патриотизм, верность присяге, Отечеству* и т.п., а также о традициях воинского приветствия и др. Анализируя воинское приветствие с обучаемыми, можно просмотреть фрагменты художественного фильма «Суворов» (1940 г.) и документального фильма «Полководцы России: Александр Суворов» (2014 г.). При этом задания могут быть сформулированы в виде следующих вопросов: *Какое значение для Вас как для военнослужащего имеет воинское приветствие? Что оно символизирует? Как А.В. Суворов приветствовал офицеров и солдат? Какие слова он при этом использовал? Как Вы думаете, какой смысл вкладывал А.В. Суворов в эти слова? И* здесь актуально обращение к важной составляющей воинского этикета – военной риторике. Тогда вопрос можно сформулировать так: *Согласны ли Вы с утверждением Е. Фукса, адъютанта А.В. Суворова: «Военное красноречие действует на сердце и воображение»? Аргументируйте свой ответ примерами из фильмов о Суворове*.

Расширить представления иностранных военнослужащих о феноменах, входящих в военную концептосферу национальной картины мира, можно и с помощью рекламы, в которой, по мнению Л.И. Харченковой [21], используется и лингвистическая, и лингвокультурологическая, и паралингвистическая, и страноведческая информация – практически все виды информации, входящие в социокультурный компонент межкультурной коммуникации, что в свою очередь, способствует и развитию соответствующей компетентности [22; 23].

Кроме того, методическая обусловленность включения рекламы в обучение русскому языку иностранных военнослужащих «заключается в коммуникативной ценности рекламных материалов и их тематической релевантности профессионально ориентированному характеру обучения данной категории учащихся» [11, с. 54]. Ср., например: *«Доблесть. Мастерство. Шаг в будущее. Военная служба по контракту», «Есть такая профессия – Родину защищать», «Моя цель – нести пользу народу. А твоя?»* и др. Примерные задания в рамках работы с рекламой могут сформулированы так: *1. На какие понятия воинского этикета, отражённые в уставах ВС, обращают внимание рекламные слоганы? Сравните, как об этих понятиях говорится в уставах и рекламе. 2. Что подразумевает в рекламе фраза «Есть такая профессия – Родину защищать!»? Вспомните, какому герою из кинофильма «Офицеры» принадлежат эти слова. Согласны ли Вы с утверждением героя фильма? Как Вы думаете, с какой целью в рекламе использованы именно эти слова*?

Обучая иностранных военнослужащих русскому языку, преподавателю важно учитывать возможности культурного пространства города. Безусловно, представления о потенциале культурного пространства, например, Санкт-Петербурга иностранные учащиеся получают в рамках тем о достопримечательностях, строительстве, истории города [24, с. 208]. Возникает вопрос: могут ли быть актуальны данные темы на основном курсе, когда речь идёт о формировании профессиональной коммуникативной компетенции? Ответим на него словами героя романа Алексея Иванова «Географ глобус пропил»: «Мосты – самое доброе изобретение человечества. Они всегда соединяют». Для будущих военных инженеров, специальность которых связана со строительством мостов, тема «Санкт-Петербург – город мостов», несомненно, будет интересна. В рамках этой темы актуальна информация о классификации мостов, их предназначении, структурных компонентах (вводится специальная лексика: *створ моста, пролёт моста* и др.) на примере мостов Санкт-Петербурга. При этом расширять информацию адаптированных текстов можно документальными фильмами о мостах Ленинграда в блокаду, ресурсами музея-диорамы «Прорыв блокады Ленинграда», рекламой и др. Такой подход к презентации учебного материала будет усиливать мотивацию обучающихся, способствовать формированию не только профессиональной коммуникативной компетенции, но и представлений о культурно-географическом пространстве Санкт-Петербурга как фрагмента культурно-географического образа страны изучаемого языка, что с лингводидактической точки зрения представляется ценным: «культурно-географический образ страны концентрирует в себе актуальный материал для формирования культурообусловленных компетенций» [17, с. 26], в том числе и социально-коммуникативной [23], и отдельно коммуникативной компетенции, формирование которой – базовая цель методики РКИ.

Как мы уже отмечали в своих публикациях ранее [10; 24; 25; 26], на занятиях по РКИ целесообразно использование музейных технологий, эффективность которых объясняется их междисциплинарным характером. Для формирования коммуникативных навыков военнослужащих эффективны задания, направленные на организацию виртуальных экспозиций, экскурсий и др., которые делают «процесс обучения интерактивным, творческим и нетрадиционным» [9]. Военнослужащим может быть интересна работа, например, с контентом сайта Государственного мемориального музея обороны и блокады Ленинграда (см.: blokadamus), на котором можно получить представления о блокадных экспозициях, выставках, проектах и др. Изучив материалы сайта, курсанты могут подготовить виртуальные музейные экспозиции (в виде буклетов, плакатов, презентаций) о героической обороне и блокаде Ленинграда. При этом виртуальный характер экспозиций компенсируется их креативностью, а массмедиа (сайт музея), отбирая, компонуя и интерпретируя информацию начинают выполнять еще и «обучающие, просветительские функции» [4].

Таким образом, эффективность занятий во многом зависит от использования инновационных технологий ввиду их влияния на качество подготовки обучающегося. Это обусловливает актуальность ресурсов массмедиа в качестве средства обучения, которые способствуют развитию «интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, <…> становлению оценочного, критического, творческого мышления» [27, с. 100]. Действительно, обучение должно представлять собой «творческий, созидательный процесс», в котором знания усваиваются одновременно с умениями и становятся способом действия, а весь процесс усвоения материала зависит и от опоры на эмоциональную память, и от организации внимания, и от того, как материал будет воспринят обучающимися [25]. Исходя из вышеизложенного, считаем, что владение коммуникативными умениями и навыками в рамках обучения русскому языку как иностранному без учёта контента медиапространства не будет полноценным.

Таким образом, новизна и актуальность предложенных в данной работе идей для методики обучения РКИ в условиях военного вуза заключается в том, что процесс формирования профессиональной коммуникативной компетенции военнослужащих должен учитывать и формирование их медиакомпетентности. Включение в содержание обучения тем и понятий по специальности предусматривает совокупность использования ресурсов массмедиа и адаптированных текстов и носит согласованный характер ввиду того, что расширение информации за счёт различных медиаресурсов происходит поступательно. Данная модель учитывает и родную культуру обучающихся, что будет способствовать усилению их мотивации, а также гармонизации отношений в рамках межнационального общения. Предложенная методика может быть адаптирована для любой аудитории иностранцев, изучающих русский язык.

Библиографический список

1. Лубков А.В., Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Тенденции развития современного образования в условиях становления цифровой экономики. *Информатизация образования: теория и практика:* сборник материалов Международной научно-практической конференции 18 – 19 ноября 2017 г. Омск: Издательство ОмГПУ, 2017: 41 – 47.
2. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. *Теория развития и практика реализации содержания обучения в области информационно-образовательных систем*: монография. Москва: МПГУ, 2017.
3. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И., Фомин В.И. Составляющие информационной культуры специалиста в контексте информатизации образования. *Вестник Самарского государственного экономического университета.* 2007; 9: 94 – 99.
4. Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов-на-Дону: Издательство ЦВВР, 2001.
5. Челышева В.И. *Интерактивные формы и методы работы в развитии медиакомпетентности школьников*. Киберленинка. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-formy-i-metody-raboty-v-razvitii-mediakompetentnosti-shkolnikov
6. Федоров А.В. *Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Москва: МОО «Информация для всех», 2014.
7. Миндеева С.В. Значимость медиакомпетентности для инженера-бакалавра в условиях компетентностного подхода. *Magister Dixit.* 2012; 2: 110 – 116.
8. Баранова И.В., Зенталя Г., Ротмистрова О.В. Тенденции развития лингвистического образования в аспекте обучения русскому языку как иностранному. *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт:* сборник материалов Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией М.П. Тыриной, Л.Г. Куликовой. Барнаул, АлтГПУ, 2017: 146 – 151.
9. Дудина Г.О. Музейная педагогика как средство обучения русскому языку как иностранному (на примере моделирования виртуальной экскурсии по музеям Санкт-Петербурга). *Современные проблемы науки и образования.* 2017; 6; Available at: http://www.science-education.ru/article/view?id=27246

10. Дудина Г.О., Турунен Н., Харченкова Л.И. Педагогические инновации в процессе обучения русскому языку как иностранному (на примере технологий музейной педагогики). *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт*: сборник материалов Международной научной конференции. Под научной редакцией М.П. Тыриной, Л.Г. Куликовой. Барнаул, АлтГПУ, 2017: 168 – 172.
11. Ротмистрова О.В. Военная реклама как средство формирования межкультурной компетенции иностранных военнослужащих на занятиях по русскому языку. *Теория и практика современного научного знания. Проблемы. Прогнозы. Решения*. Санкт-Петербург: Издательство КультИнформПресс», 2017: 53 – 55.
12. Супронова А.Н. Образ военнослужащего в национальной картине мира как предмет обучения русскому языку иностранных курсантов (на примере русской идиоматики). *Наука сегодня. Ключевые проблемы и перспективы развития.* 19 – 20 декабря 2015 г. Санкт-Петербург: Издательство «КультИнформПресс», 2015: 64 – 66.
13. Супронова А.Н. Учёт лексикографической репрезентации образа военнослужащего в обучении русскому языку иностранных курсантов (на примере лексем «военнослужащий», «воин», «боец»). *Теория и практика современного научного знания. Проблемы. Прогнозы. Решения.* Санкт-Петербург: Издательство КультИнформПресс», 2017: 72 – 74.
14. Жижина М.В. Медиаграмотность как стратегическая цель медиаобразования: о критериях оценки медиакомпетентности. *Медиаобразование*. 2016; 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-kak-strategicheskaya-tsel-mediaobrazovaniya-o-kriteriyah-otsenki-mediakompetentnosti
15. Васильева Г.М., Ротмистрова О.В. Учебное сегментирование лексико-семантического поля «Географическое пространство страны» как основа формирования лингвокультурологической компетенции польских студентов, изучающих русский язык». *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2013; 9 (27): в 2-х ч.; Ч. I: 41 – 44.
16. Васильева Г.М., Ротмистрова О.В. *Культурно-географический образ России в лингвокультурологическом аспекте*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУВК, 2011.
17. Васильева Г.М., Ротмистрова О.В. Содержательные сферы культурно-географического образа России в преподавании дисциплин гуманитарного цикла. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2012; 7 (89): 25 – 29.
18. Ядровская Е.Р. Научно-методический совет по преподаванию литературы и русского языка: синергия идей и подходов. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2016; 9-10 (113): 60 – 64.
19. Цонева Л.М. Медиатекст в обучении русскому языку как иностранному. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2015; 87; Ч. I: 30 – 32.
20. Цыкунов И.В. Методика изучения и интерпретации медиатекстов в контексте обучения РКИ. *Язык и текст langpsy.ru.* 2015; Т. 2; № 2. Available at: http://psyjournals.ru/langpsy/2015/n2/Tsykunov.shtml
21. Межкультурная коммуникация в рекламе и связях с общественностью: опыт научной школы. Сост. Харченкова Л.И., Лукьянчикова М.В. и др. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУП, 2016.
22. Харченкова Л.И., Рыжова Н.И. Профессиональная подготовка специалиста гуманитарного профиля в области межкультурной коммуникации: концепция фундаментализации обучения и структура содержания. *Мир науки, культуры, образования.* 2011; 6–2: 251 – 254.
23. Медянова П.В., Рыжова Н.И. Структура и компоненты языковой составляющей социально-коммуникативной компетентности специалиста туристской индустрии. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 3: 8 – 12.
24. Дудина Г.О. Образовательный потенциал культурного пространства Санкт-Петербурга в обучении русскому языку как иностранному. *Язык, культура менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории*: сборник научных статей XVI Международной научно-практической конференции 19 – 21 апреля 2017. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017: 207 – 210.
25. Дудина Г.О. Формы и способы организации занятий по русскому языку в иностранной аудитории на основе лингвокраеведческого материала. *Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе*: сборник научных трудов V Международной научно-методической конференции 19 – 20 ноября 2015. Санкт-Петербург: Издательство «Горный», 2015: 286 – 289.
26. Дудина Г.О. Технологии музейной педагогики в формировании межкультурной компетенции иностранных учащихся. *Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе:* сборник науч. тр. VI Международной научно-методической конференции 26 – 27 октября 2017. Санкт-Петербург: Издательство «Горный», 2017: 286 – 289.
27. Троянская С.Л. *Основы компетентностного подхода в высшем образовании:* учебное пособие. Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2016.

References

1. Lubkov A.V., Karakozov S.D., Ryzhova N.I. Tendencii razvitiya sovremennogo obrazovaniya v usloviyah stanovleniya cifrovoj `ekonomiki. *Informatizaciya obrazovaniya: teoriya i praktika:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 18 – 19 noyabrya 2017 g. Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2017: 41 – 47.
2. Karakozov S.D., Ryzhova N.I. *Teoriya razvitiya i praktika realizacii soderzhaniya obucheniya v oblasti informacionno-obrazovatel'nyh sistem*: monografiya. Moskva: MPGU, 2017.
3. Karakozov S.D., Ryzhova N.I., Fomin V.I. Sostavlyayuschie informacionnoj kul'tury specialista v kontekste informatizacii obrazovaniya. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta.* 2007; 9: 94 – 99.
4. Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie: istoriya, teoriya i metodika*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo CVVR, 2001.
5. Chelysheva V.I. *Interaktivnye formy i metody raboty v razvitii mediakompetentnosti shkol'nikov*. Kiberleninka. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-formy-i-metody-raboty-v-razvitii-mediakompetentnosti-shkolnikov
6. Fedorov A.V. *Slovar' terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti*. Moskva: MOO «Informaciya dlya vseh», 2014.
7. Mindeeva S.V. Znachimost' mediakompetentnosti dlya inzhenera-bakalavra v usloviyah kompetentnostnogo podhoda. *Magister Dixit.* 2012; 2: 110 – 116.
8. Baranova I.V., Zentalya G., Rotmistrova O.V. Tendencii razvitiya lingvisticheskogo obrazovaniya v aspekte obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Modernizaciya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendencii, strategiya, zarubezhnyj opyt:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod nauchnoj redakciej M.P. Tyrinoj, L.G. Kulikovoj. Barnaul, AltGPU, 2017: 146 – 151.
9. Dudina G.O. Muzejnaya pedagogika kak sredstvo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere modelirovaniya virtual'noj `ekskursii po muzeyam Sankt-Peterburga). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2017; 6; Available at: http://www.science-education.ru/article/view?id=27246
10. Dudina G.O., Turunen N., Harchenkova L.I. Pedagogicheskie innovacii v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere tehnologij muzejnoj pedagogiki). *Modernizaciya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendencii, strategiya, zarubezhnyj opyt*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Pod nauchnoj redakciej M.P. Tyrinoj, L.G. Kulikovoj. Barnaul, AltGPU, 2017: 168 – 172.
11. Rotmistrova O.V. Voennaya reklama kak sredstvo formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii inostrannyh voennosluzhaschih na zanyatiyah po russkomu yazyku. *Teoriya i praktika sovremennogo nauchnogo znaniya. Problemy. Prognozy. Resheniya.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Kul'tInformPress», 2017: 53 – 55.
12. Supronova A.N. Obraz voennosluzhaschego v nacional'noj kartine mira kak predmet obucheniya russkomu yazyku inostrannyh kursantov (na primere russkoj idiomatiki). *Nauka segodnya. Klyuchevye problemy i perspektivy razvitiya.* 19 – 20 dekabrya 2015 g. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Kul'tInformPress», 2015: 64 – 66.
13. Supronova A.N. Uchet leksikograficheskoj reprezentacii obraza voennosluzhaschego v obuchenii russkomu yazyku inostrannyh kursantov (na primere leksem «voennosluzhaschij», «voin», «boec»). *Teoriya i praktika sovremennogo nauchnogo znaniya. Problemy. Prognozy. Resheniya.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Kul'tInformPress», 2017: 72 – 74.
14. Zhizhina M.V. Mediagramotnost' kak strategicheskaya cel' mediaobrazovaniya: o kriteriyah ocenki mediakompetentnosti. *Mediaobrazovanie*. 2016; 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-kak-strategicheskaya-tsel-mediaobrazovaniya-o-kriteriyah-otsenki-mediakompetentnosti
15. Vasil'eva G.M., Rotmistrova O.V. Uchebnoe segmentirovanie leksiko-semanticheskogo polya «Geograficheskoe prostranstvo strany» kak osnova formirovaniya lingvokul'turologicheskoj kompetencii pol'skih studentov, izuchayuschih russkij yazyk». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2013; 9 (27): v 2-h ch.; Ch. I: 41 – 44.
16. Vasil'eva G.M., Rotmistrova O.V. *Kul'turno-geograficheskij obraz Rossii v lingvokul'turologicheskom aspekt*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGUVK, 2011.
17. Vasil'eva G.M., Rotmistrova O.V. Soderzhatel'nye sfery kul'turno-geograficheskogo obraza Rossii v prepodavanii disciplin gumanitarnogo cikla. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2012; 7 (89): 25 – 29.
18. Yadrovskaya E.R. Nauchno-metodicheskij sovet po prepodavaniyu literatury i russkogo yazyka: sinergiya idej i podhodov. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2016; 9-10 (113): 60 – 64.
19. Coneva L.M. Mediatekst v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; 87; Ch. I: 30 – 32.
20. Cykunov I.V. Metodika izucheniya i interpretacii mediatekstov v kontekste obucheniya RKI. *Yazyk i tekst langpsy.ru*. 2015; T. 2; № 2. Available at: http://psyjournals.ru/langpsy/2015/n2/Tsykunov.shtml
21. Mezhkul'turnaya kommunikaciya v reklame i svyazyah s obschestvennost'yu: opyt nauchnoj shkoly. Sost. Harchenkova L.I., Luk'yanchikova M.V. i dr. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGUP, 2016.
22. Harchenkova L.I., Ryzhova N.I. Professional'naya podgotovka specialista gumanitarnogo profilya v oblasti mezhkul'turnoj kommunikacii: koncepciya fundamentalizacii obucheniya i struktura soderzhaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2011; 6-2: 251 – 254.
23. Medyanova P.V., Ryzhova N.I. Struktura i komponenty yazykovoj sostavlyayuschej social'no-kommunikativnoj kompetentnosti specialista turistskoj industrii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 3: 8 – 12.
24. Dudina G.O. Obrazovatel'nyj potencial kul'turnogo prostranstva Sankt-Peterburga v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Yazyk, kul'tura mentalitet: problemy izucheniya v inostrannoj auditorii*: sbornik nauchnyh statej XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 19 – 21 aprelya 2017. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2017: 207 – 210.

25. Dudina G.O. Formy i sposoby organizacii zanyatij po russkomu yazyku v inostrannoj auditorii na osnove lingvokraevedcheskogo materiala. *Aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya v tehnicheskom vuze*: sbornik nauchnyh trudov V Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii 19 – 20 noyabrya 2015. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Gornyj», 2015: 286 – 289.
26. Dudina G.O. Tehnologii muzejnoj pedagogiki v formirovanii mezhkul'turnoj kompetencii inostrannyh uchaschihsya. *Aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya v tehnicheskom vuze:* sbornik nauch. tr. VI Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii 26 – 27 oktyabrya 2017. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Gornyj», 2017: 286 – 289.
27. Troyanskaya S.L. *Osnovy kompetentnostnogo podhoda v vysshem obrazovanii:* uchebnoe posobie. Izhevsk: Izd. centr «Udmurtskij universitet», 2016.

Статья поступила в редакцию 12.10.18

УДК 372.862

Ilyasov D.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (Chelyabinsk, Russia), E-mail: dinaf_chel@mail.ru*
Selivanova E.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (Chelyabinsk, Russia), E-mail: sel_lena@mail.ru*
Maslennikova N.A., *Director of Secondary general school No. 7 (Yuzhnouralsk, Chelyabinsk Region, Russia), E-mail: school7_yu@mail.ru*
Krushina M.Yu., *Deputy Director of Secondary general school No. 7 (Yuzhnouralsk, Chelyabinsk Region, Russia), E-mail: school7_yu@mail.ru*
Krushin A.V., *Teacher of physics and astronomy of Secondary general school No. 7 (Yuzhnouralsk, Chelyabinsk Region, Russia), E-mail: school7_yu@mail.ru*

EFFECTIVE STRATEGIES FOR IMPROVING THE QUALITY OF SCHOOL NATURAL-SCIENCE AND MATHEMATICAL ENGINEERING EDUCATION USING METHODS OF POPULARIZING SCIENTIFIC KNOWLEDGE ABOUT SPACE. The study investigates new strategies for the popularization of scientific knowledge related to natural-science and mathematical engineering. The need to improve the quality of natural-mathematical education is updated. It is proposed to include scientific knowledge about space and the space industry as a resource in the contents of the lesson and after-classroom activities. A theoretical review of the studies deals with the popularization of science is carried out. The strategies for improving the quality of school natural-science and mathematical engineering education are proposed. The first strategy is to organize real communication of schoolchildren with representatives of the space industry. The second strategy is connected with building excursion and educational routes associated with the study of the professional activities of professionals working in the space industry. The third strategy is based on using the method of cinema pedagogy in the popularization of scientific knowledge about space. The experience of the Secondary general school No. 7 of the city of Yuzhnouralsk in Chelyabinsk Region in the implementation of these strategies is presented. The resources of the school as a federal innovation platform in the implementation of each strategy are described. Meetings of schoolchildren with representatives working in the space industry (cosmonauts, pilots, engineers) are described. The features of the excursions of schoolchildren to various enterprises, educational organizations and the cosmodrome are shown. It also presents a possibility of using videos about space in the classroom, taking into account the age characteristics of students. The results of approbation of the strategy of improving the quality of natural-science and mathematical engineering education using methods of popularizing scientific knowledge about space are shown. The advantages of these strategies and limitations are indicated.

Key words: **popularization of science, space, schoolchildren, cinema pedagogy, strategies, natural-science and mathematical engineering education.**

Д.Ф. Ильясов, *д-р пед. наук, проф., ГБУ ДПО Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: dinaf_chel@mail.ru*
Е.А. Селиванова*, канд. психол. наук, доц., ГБУ ДПО Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: sel_lena@mail.ru*
Н.А. Масленникова, *директор МАОУ СОШ № 7, г. Южноуральск, Челябинская область, E-mail: school7_yu@mail.ru*
М.Ю. Крушина, *заместитель директора МАОУ СОШ № 7, г. Южноуральск, Челябинская область, E-mail: school7_yu@mail.ru*
А.В. Крушин*, учитель физики и астрономии МАОУ СОШ № 7, г. Южноуральск, Челябинская область, E-mail: school7_yu@mail.ru*

ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО И ИНЖЕНЕРНО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ О КОСМОСЕ

Статья посвящена изучению новых стратегий популяризации научных знаний, касающихся естественно-научного и инженерно-математического образования. Актуализируется необходимость повышения качества естественно-математического образования. В качестве ресурса предлагается включение научных знаний о космосе и космической отрасли в содержание урочной и внеурочной деятельности. Проводится теоретический обзор исследований, посвященных популяризации науки. Предлагаются стратегии повышения качества школьного естественно-научного и инженерно-математического образования. Первая стратегия заключается в организации реального общения школьников с представителями космической отрасли. Вторая стратегия связана с выстраиванием экскурсионно-познавательных маршрутов, связанных с изучением профессиональной деятельности специалистов, работающих в космической отрасли. Третья стратегия основана на использовании метода кинопедагогики в популяризации научных знаний о космосе. Представлен опыт «Средней общеобразовательной школы № 7» г. Южноуральска Челябинской области в реализации обозначенных стратегий. Описаны ресурсы школы как федеральной инновационной площадки в осуществлении каждой стратегии. Описаны встречи школьников с представителями, работающими в космической отрасли (космонавтами, летчиками, инженерами). Показаны особенности проведения экскурсий школьников на различные предприятия, образовательные организации и на космодром. Также представлены возможности использования видеофильмов о космосе на уроках с учетом возрастных особенностей учащихся. Показаны результаты апробации стратегии повышения качества школьного естественно-научного и инженерно-математического образования с использованием методов популяризации научных знаний о космосе. Обозначены преимущества указанных стратегий и ограничения.

Ключевые слова: **популяризация науки, космос, обучающиеся, кинопедагогика, стратегии, естественно-научное и инженерно-математическое образование.**

Необходимость подготовки высокопрофессиональных специалистов в отрасли инженерных и высокотехнологичных рабочих профессий диктуется социально-экономической обстановкой в стране. Особенно эта ситуация актуальна для промышленных регионов, в которых остро необходимы специалисты рабочих профессий. Для того, чтобы привлечь современных выпускников школ в профессиональные учебные заведения на технические специальности, важно уже в школе заинтересовать их точными науками. Однако такие дисциплины как математика, физика, биология, химия не всегда сопряжены с яркими эмоциональными образами и трудны для восприятия и понимания. Поэтому во многих случаях не представляют интерес для школьников. Исходя из данных положений, считаем актуальным поиск стратегий популяризации технических наук. Одним из ведущих инструментов может выступать использование научных знаний о космосе и космической отрасли как наиболее привлекательной для школьников сферы человеческой деятельности. Космос всегда приковывал внимание человечества своей неопознанностью и загадочностью. Ухудшение экологической обстановки на планете Земля, её загрязнение и возможное перенаселение приводит к необходимости осваивать новые пространства, в том числе другие планеты. Поэтому изучение космической темы через естественно-научные дисциплины поможет школьниками по-другому посмотреть на данные науки и увидеть привлекательные для своего будущего аспекты.

В статье представлены некоторые результаты реализации федерального инновационного проекта «Формирование у школьников устойчивого интереса

к естественно-научным и инженерно-математическим знаниям посредством ознакомления с профессиями и видами деятельности в сфере изучения и освоения космоса». Его реализует Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 7» г. Южноуральска Челябинской области (МАОУ «СОШ № 7» г. Южноуральска). Целью проекта выступает разработка конкурентных стратегий формирования у школьников устойчивого интереса к естественно-научным и инженерно-математическим знаниям. Причем такие знания основаны на использовании методов популяризации научных знаний о космосе, достижений в области мировой и отечественной космонавтики, ознакомлении с профессиями и видами деятельности в сфере изучения и освоения космоса.

На сегодняшний день популяризация науки позволяет просто и интересно, а главное с пользой для практики донести сложные научные сведения. Феномен популяризации научных знаний получил глубокую разработку в исследовательских работах. Например, Н.В. Дивеева определяет популяризацию науки в качестве особой разновидности массовых коммуникаций, целью которой является не только распространение научных знаний, но, прежде всего, формирование в общественном сознании образа науки [1].

И.Н. Ильина связывает популяризацию науки с системно осуществляющимся процессом распространения научных знаний. При этом предполагается использование современных и доступных для широкого круга людей форм распространения знаний. Особое внимание автор обращает на стимулирование интереса к научным знаниям [2].

Е.В. Комарова рассматривает генезис отечественных традиций популяризации научных знаний на основе эволюции журнала «Вокруг света». По её убеждению, научно-популярные средства массовой информации обладают способностью и возможностью выступать своеобразными посредниками между научными работниками и обществом. Они приобщают читающую публику к новым явлениям и фактам науки; знакомят с биографиями ученых, оказавших влияние на ход развития науки; побуждают людей к наращиванию интеллектуального капитала и обсуждению реальных событий научного мира [3].

Многие исследователи связывают научную популяризацию с ведущей функцией современной науки. Однако данная функция не ограничивается отражением научных тем в содержании научно-популярных книг, журналов и телевизионных передач. Важное место, по мнению В.Ю. Иваницкого, здесь занимает устная наглядная популяризации, которая осуществляется в форме публичных лекций, выставок, а также с использованием средств музейной работы [4].

Е.Н. Гудзюк показывает новые грани популяризации научных знаний. Особые ожидания связаны со способностью популяризации стимулировать у населения желание возвышать свой образовательный уровень. Помимо этого, предполагаются её возможности в формировании у человека умений анализировать научную информацию, применять её в реальной практической деятельности. Автор называет популяризацию научных знаний ответственной задачей, так как пробуждение интереса к науке важно для развития общества, особенно для подрастающего поколения, отличающегося «научной пассионарностью» [5, с. 17]. Ценно то, что автор приводит пример с развитием советской космонавтики, которое состоялось во многом благодаря научной популяризации среди способной и талантливой молодёжи.

В определении популяризации науки Н.В. Сухенко делает акцент на доступности знаний для широкого круга людей, то есть соответствие используемых способов и средств популяризации уровню подготовленности людей к получению научной информации. Поэтому важной задачей популяризации она считает преобразование малопонятных научных фактов в интересные и доступные для населения материалы [6]. Причем поддержку популяризации научных знаний она связывает с разновидностью социальной рекламы. Однако, как точно замечает автор, популяризатору необходимо самому быть компетентным в области соответствующей популяризации.

Что касается вопроса формирования готовности школьников к выбору профессий космической отрасли, то можно отметить работу Е.В. Поповой, которая отмечает снижение популярности космической отрасли как сферы профессиональной деятельности, престижной для молодого поколения. Автор предлагает инструменты формирования готовности старшеклассников к выбору профессии на нескольких этапах (мотивационном, формирующем, интегрирующем). На первом этапе осуществляется диагностика мотивационной сферы и ознакомление учащихся с ЦПК им. Ю.А. Гагарина. На втором этапе школьники знакомятся с теоретическими основами космонавтики, приобретается первичный практический опыт (интервью с космонавтами, проектная деятельность, работа в лабораториях). На интегрирующем этапе проводится осмысление старшеклассниками полученного опыта, соотнесение своих интересов и склонностей с возможностями, предоставляемыми космической отраслью [7]. Нам импонирует такой подход, предполагающий реальную встречу учащихся с космонавтами, возможность своим глазами увидеть Центр подготовки космонавтов.

Мы полагаем, что популяризация науки может осуществляться за счет самих участников, творящих эту науку. В этой связи первой стратегией повышения качества школьного естественно-научного и инженерно-математического образования с использованием методов популяризации научных знаний о космосе выделяем необходимость *реального общения с представителями космической отрасли*. Ими могут выступать летчики, космонавты, военные-спасатели, инженеры. Такое общение может быть выстроено в реальном (очном) режиме или в других форматах. Например, через систему скайп, через видеообращение, в письменной форме и пр. Когда источником популяризации науки является некий значимый другой, представитель определённого научного направления, тогда школьники получают информацию не через третьи источники. Такое непосредственное взаимодействие соответственно совершенно по-другому воспринимается.

Также опираясь на представленное исследование Е.В. Поповой, отметим, что автор выделяет необходимость сотрудничества с образовательными учреждениями, уделяющими внимание популяризации космонавтки. Приоритетным среди них автор считает Центр подготовки космонавтов. Мы тоже считаем, что такие экскурсии могут быть полезны школьникам. В рамках внеурочной деятельности школьники могут ходить на экскурсии на разные предприятия, а на уроках физики, химии, математики, биологии закреплять полученный опыт. Таким образом, *выстраивание экскурсионно-познавательных маршрутов,* связанных с изучением профессиональной деятельности специалистов, работающих в космической отрасли, может выступать в качестве еще одной эффективной стратегии. Школьники могут посетить не только космические центры, но и планетарии, заводы, на которых изготавливается продукция для космической сферы, образовательные учреждения и др.

Указанные стратегии предполагают активизацию внеурочной деятельности в общеобразовательной организации. Для некоторых школ они могут являться трудоемкими и затратными, так как предполагают выезды. Поэтому считаем, что и, находясь в школе, за партами можно говорить о космосе. При этом такая деятельность может осуществляться не только обобщённо и отвлеченно. В последнее время приобретает популярность метод кинопедагогики как один из инструментов популяризации науки. Он позволяет затронуть не только когнитивную, но и эмоциональную сферу личности при восприятии информации. А это способствует качественно иному усвоению знаний, формированию интереса к научной стороне жизни. На данном основании в качестве третьей стратегии выделим *использование метода кинопедагогики в популяризации* научных знаний о космосе. На тему космоса сегодня выпущено множество фильмов как отечественных, так и зарубежных. Важно учитывать возрастные особенности при осуществлении популяризации естественно-научного и инженерно-математического образования с использованием методов популяризации научных знаний о космосе. Для младших школьников могут подойти мультфильмы, для подростков и старшеклассников – научные фильмы, художественные, основанные как на реальных событиях, так и фантастические. Рекомендуется включать в урок небольшие фрагменты (5-10 минут) и проводить обсуждение в соответствии с темой урока.

Представленные стратегии апробировались на базе МАОУ «СОШ № 7» г. Южноуральск. Для реализации первой стратегии у школы есть соответствующие возможности. Налажены партнерские отношения с летчиком-космонавтом М.Б. Корниенко, героем России, почетным гражданином города Южноуральска. Первоначально с космонавтом велась электронная переписка и телефонное общение. Позже М.Б. Корниенко, находясь на борту Международной космической станции, отправлял учащимся видео послания. Затем космонавт приезжал в школу для встречи с ребятами. Кроме того, школьники общались с военными спасателями и летчиками, встречающими капсулы с космонавтами и инженерами механиками, обслуживающими летательные аппараты. После данных встреч школьники готовили проекты и выступали на школьной конференции со своими исследованиями. Иными словами, *первая стратегия* повышения качества школьного естественно-научного и инженерно-математического образования с использованием методов популяризации научных знаний о космосе – выстраивание реального общения с представителями космической отрасли реализована.

Для применения второй стратегии популяризации космической отрасли и естественных наук, связанных с ним (*выстраивание экскурсионно-познавательных маршрутов)*, инновационной площадкой были организованы экскурсии для школьников. Экскурсии носили разный характер и предполагали как изучение продуктов, которые изготавливают заводы для космической отрасли, так и посещение учреждений, связанных с космосом. Младшие школьники посетили ОАО «Кристалл», где организовано производство кварца. Он применяется для изготовления иллюминаторов космических аппаратов и кремня для солнечных космических батарей. Также была организована экскурсия на ОАО «Южноуральский Арматурно-Изоляторный Завод» – крупнейший в России производитель изоляторов для энергетической промышленности, необходимой для авиации и космонавтики. Подростки посетили аэродром «Упрун», который обслуживает подразделения поисково-спасательного отряда Центра подготовки космонавтов им. Ю.А. Гагарина. Они пообщались со спасителями, встречающими космонавтов, и побывали на вездеходах (они единственные во всем мире). Кроме того, старшеклассники посетили центр популяризации естественно-научных знаний «Московский планетарий» и Санкт-Петербургский Планетарий. Также ценным сотрудничеством авторы статьи считают взаимодействие с «РОСКОСМОСом» (г. Москва). В октябре южноуральские школьники совместно с педагогами были свидетелями запуска ракеты «Союз» с космодрома Байконур. Это историческое событие важное, как для учащихся, так и для всего города Южноуральска.

Также была реализована третья стратегия, которая как полагают авторы, способствует повышению качества школьного естественно-научного и инженерно-математического образования – *использование метода кинопедагогики в*

популяризации научных знаний о космосе. Педагогическим коллективом школы сформирован и постоянно пополняется банк видеофильмов о космосе. Ранее было отмечено, что в реализации метода кинопедагогики важно учитывать, как возрастные особенности обучающихся, так и тему урока, и содержание дисциплины. Для младших школьников представляет ценность мультсериал «Космические Юра и Нюра», создание которого курировали российские космонавты (С.А. Волков, Е.О. Серова, А.Н. Шкаплеров, Ф.Н. Юрчихин). Популярен у учащихся также мультипликационный фильм «Звездные собаки: Белка и Стрелка» в двух частях. Он с юмором повествует о важном историческом событии в истории космоса. На примере данных мультфильмов можно сформировать у школьников первоначальные представления о космодромах (Байконур и Восточный), о Солнечной системе и о подготовке космонавтов. Среди фантастических историй на космическую тему снят мультсериал «Алиса знает, что делать». В нем показано далекое будущее, связанно с освоением новых планет и общением с представителями внеземных цивилизаций.

С подростками на уроках физики, химии, географии целесообразно посмотреть телевизионные космические уроки со станции МКС: «Наш дом – Земля», «Физика невесомости». В таком же ключе полезны для просмотра фильмы многосерийного спецпроекта «Год на орбите». Авторами таких проектов являются реальные космонавты, ведущие репортажи с борта Международной космической станции.

Среди художественных фильмов популярными являются «Гравитация» (2013 г., Великобритания, США, режиссер А. Куарон), фильм «Марсианин» (2015 г., Великобритания, США, режиссер Ридли Скотт). На их примерах можно обнаружить не только научные, но и антинаучные сведения. На уроке физики на примере фильма «Гравитация» можно разбирать ошибки в демонстрации законов взаимодействия тел в невесомости. На уроке ОБЖ или биологии полезно рассмотреть поведение героя фильма «Марсианин». Его знание биологии и умение оказать себе первую помощь помогло выжить на другой планете.

Со старшеклассниками стоит проанализировать такие отечественные фильмы как «Гагарин. Первый в космосе» (2013, Россия, режиссер – П. Пархоменко), «Время первых» (2017, Россия, режиссер Д. Киселев) и «Салют-7» (2017, Россия, режиссер – К. Шипенко). Такие фильмы могут быть полезны не только на уроках естественно-научного цикла, но и на гуманитарных. Например, на уроке истории можно рассмотреть поведение героев, ценностные аспекты поведения советских граждан XX века, их патриотизм и самопожертвование.

Реализация указанных стратегий осуществлялась в течение 2017–2018 годов и продолжается до настоящего время. В результате чего достигнуты следующие изменения в работе школы, профессиональной деятельности учителя и развитии ученика:

– повышение интереса у школьников к дисциплинам естественно-научного и инженерно-математического образования;

– развитие психолого-педагогической и методической компетентности педагогов к осуществлению популяризации научных знаний средствами космической отрасли;

– развитие партнерских отношений общеобразовательной организации с организациями и структурами, связанными с космической отраслью.

Указанные стратегии имеют некоторые ограничения в использовании. В частности общеобразовательная организация должна выстраивать взаимодействие с организациями, связанными с космической отраслью. Педагоги школы должны быть компетентны в сфере космической тематики. Современные информационные технологии позволяют снять указанные ограничения. Преимущества предложенных стратегий повышения качества школьного естественно-научного и инженерно-математического образования основаны на применении информации из интересной для современных школьников отрасли – космической. Поэтому полагаем, что описанные в статье результаты могут быть полезны для популяризации естественно-научного образования в других школах.

В статье обобщен опыт общеобразовательной школы г. Южноуральска Челябинской области по реализации стратегий повышения качества школьного естественно-научного и инженерно-математического образования. Основным инструментом выступило использование методов популяризации научных знаний о космосе. На основе теоретического обзора выделены эффективные стратегии: реальное общение с представителями космической сферы, экскурсионно-познавательные маршруты на предприятия космической отрасли, применение метода кинопедагогики. Показаны механизмы реализации данных стратегий, проинтерпретированы полученные педагогические полученные результаты. В обсуждении затронуты ограничения в применении указанных стратегий.

Библиографический список

1. Дивеева Н.В. *Популяризация науки как разновидность массовых коммуникаций в условиях новых информационных технологий и рыночных отношений.* Диссертация … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2014.
2. Ильина И.Н. Популяризация российской науки и культуры (наука и СМИ). *Документальное наследие России: теория и практика сохранения и использования научных фондов*. Сыктывкар, 2013: 307 – 319.
3. Комарова Е.В. Журнал *«Вокруг света»: история и функционирование на современном этапе.* Диссертация … кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2014.
4. Иваницкий В.Ю. Научная популяризация как функция современной науки. *Науковедение.* 2001; 2. Available at: http://www.pseudology.org/science/Science_Literature.htm
5. Гудзюк Е.Н. Популяризация научных знаний как необходимое условие развития модернизационных тенденций в образовании. *Инноватика и экспертиза.* 2011; 1: 14 – 21.
6. Сухенко Н.В. Специфика популяризации науки в России. *Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии»*. 2016; 4: 18 – 22.
7. Попова Е.В. *Формирование готовности старшеклассников к выбору профессий космической отрасли*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2015.

References

1. Diveeva N.V. *Populyarizaciya nauki kak raznovidnost' massovyh kommunikacij v usloviyah novyh informacionnyh tehnologij i rynochnyh otnoshenij.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Dogu, 2014.
2. Il'ina I.N. Populyarizaciya rossijskoj nauki i kul'tury (nauka i SMI). *Dokumental'noe nasledie Rossii: teoriya i praktika sohraneniya i ispol'zovaniya nauchnyh fondov*. Syktyvkar, 2013: 307 – 319.
3. Komarova E.V. Zhurnal *«Vokrug sveta»: istoriya i funkcionirovanie na sovremennom `etape.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2014.
4. Ivanickij V.Yu. Nauchnaya populyarizaciya kak funkciya sovremennoj nauki. *Naukovedenie.* 2001; 2. Available at: http://www.pseudology.org/science/Science_Literature.htm
5. Gudzyuk E.N. Populyarizaciya nauchnyh znanij kak neobhodimoe uslovie razvitiya modernizacionnyh tendencij v obrazovanii. *Innovatika i `ekspertiza.* 2011; 1: 14 – 21.
6. Suhenko N.V. Specifika populyarizacii nauki v Rossii. *Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. Seriya «Upravlenie v social'nyh sistemah. Kommunikativnye tehnologii»*. 2016; 4: 18 – 22.
7. Popova E.V. *Formirovanie gotovnosti starsheklassnikov k vyboru professij kosmicheskoj otrasli*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2015.

Статья поступила в редакцию 12.10.18

УДК 378

Isaeva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Primary Education Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: lora.isaeva.86@mail.ru*

CONTENTS OF THEORY AND METHODS OF PRIMARY LITERARY EDUCATION AT THE PRESENT STAGE. The article studies the contents of the theory and methodology of elementary literary education in an elementary school at the present stage. New standards for primary education teachers are encouraged to implement the formation of a reader's skill at junior high school students in close connection with the development and conditionality they have motive, interest in reading, as well as the formation of needs to read books of different genres in student through the reading activities and accessible communication with children's book. Theoretical analysis of the theory and methodology of primary literary education will contribute to the perception by primary school teachers of various technologies and techniques as effective means for the general and literary development of younger schoolchildren, to solve the problem of shaping and increasing readers' interest in children of a primary school age.

Key words: **methodology, method, technology, primary literary education, primary school teacher.**

Л.А. Исаева, *канд. филол. наук, доц. каф. методик начального образования, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: lora.isaeva.86@mail.ru*

СОДЕРЖАНИЕ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье изучено содержание теории и методики начального литературного образования в начальной школе на современном этапе. Новые ФГОС начального образования нацеливают учителей осуществлять формирование читательского навыка у младших школьников в тесной связи и обусловленности с развитием у них мотива, интереса к чтению, а также формирование у школьника потребности читать книги разных литературных жанров через организацию читательской деятельности и доступного общения с детской книгой. Теоретический анализ теории и методики начального литературного образования будет способствовать восприятию педагогами начальных классов различных технологий и методик как эффективных средств для общего и литературного развития младших школьников, для решения проблемы формирования и повышения читательского интереса в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: **методика, метод, технология, начальное литературное образование, педагог начальных классов.**

Проблема чтения школьников находится сегодня в зоне особого внимания со стороны педагогов учёных, учителей начальных классов, которая не является только российской проблемой, но и проблемой большинства развитых стран, предпринимающие активные меры с целью противодействия снижению интереса детей к чтению.

Ссылаясь на рассуждения известного словесника, ученого Д.С. Лихачева о том, что дети, к сожалению, не очень любят читать, не понимают значимость «бескорыстного чтения», можно добавить, что растущий человек не осознает важности чтения для своей общей культуры. Нежелание растущего человека читать объясняется многими причинами – и всеобщей информатизацией, развитием компьютерной игорной индустрии, а также угасанием семейного домашнего чтения, высокой коммерциализацией книжного рынка и т. д. Но одна из главнейших причин – это проблема издержек процесса обучения грамоте.

В рамках технологии начального литературного образования сегодня активно используется на практике *смысловой метод*, суть данного метода в том, что первоначальной единицей обучения выступает целое предложение, у которого выделяются отдельные слова – «объекты мысли», а также слоги и звуки-буквы. Все предложенные языковые единицы также выделяются из устной и из письменной речи. В качестве начальной единицы обучения грамоте, как стимулирующему фактору читательской самостоятельности, может выступать любой, хорошо известный детям, текст.

Другими словами, такое обучение грамоте на текстовой основе, при котором из текста выделяются отдельные фрагменты, которые в дальнейшем подвергаются анализу до уровня звуки – буквы. Здесь нельзя не согласиться с мнением, ч то «Обучение грамоте на текстовой основе позволяет сочетать в рамках одного занятия элементы различных методов: буквенного, слогового, целых слов, письма-чтения, обучения чтению по заученному на слух, свободного подражания, самообучения, наряду с «общепринятым» звуковым методом. Такое сочетание позволяет индивидуализировать обучение, сделать его более приемлемым для детей с разными образовательными возможностями и потребностями» [1, с. 66 – 69].

Л.И. Божович, знаток возрастного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, подчёркивала, что малыш больше всего хочет походить на своих родителей, старается во всем им подражать, что означает – он потенциально уже готов научиться всему, что делают взрослые. Но чтобы желание ребёнка читать стало его хорошим мотивом, стало реальным, нужно, чтобы взрослое окружение (родители, старшие братья и сестры, бабушки) осознали то, что данный переход из желаемого в реальность произойдет при условии, если: у ребёнка появится мотив действовать; навыкам чтения его будет обучать умелый взрослый и учитель в школе; действия ребёнка станут для него ощутимые, он чувствует, что у него что-то получается. То есть, поначалу, ребёнок хочет просто «узнать буквы» – как они пишутся, как они выглядят, научиться их изображать, далее складывать буквы по слогам, складывать слоги и уже научиться читать знакомые слова. Познавая процесс чтения в школе, многие дети могут так не узнать, что их окружает огромное количество интересной литературы, целый мир книг, о котором они не догадываются, который способен ввести их в мир приключений, расширить их читательский кругозор. Чаще всего обучаясь чтению, дети привыкают говорить с учителем, слушать пересказ прочитанного учителем, но с самой книгой многие дети так и не знакомятся, книга не становится им близким другом, советчиком, рассказчиком. Современная школа, обучая детей чтению, также не всегда приучает их к чтению книг, к самостоятельному выбору книги и книжному предпочтению, поскольку многие учителя не придерживаются позитивных методик и механизмов, формирующих мотивы, интересы к чтению и читательскую культуру.

Известно, что сам термин «методика» предполагает то, что это наука – прикладная, нацеленная на использование практических результатов в практике. Согласно мнению известного ученого В.В. Голубкова, методика начального литературного образования должна ответить на такие важные вопросы: Какова цель обучения, зачем учить? Чему учить, каково должно быть содержание? Как учить и какими методами? Почему нужно учить так, а не иначе?» [2, с. 40 – 47]. Как правило и традиционно, данные вопросы, поставленные учёным задаются с позиции самого учителя. Однако, в свете последних требований образовательного стандарта, где ученик, скорее не объект, а субъект обучения, важно рассмотреть данные вопросы с позиции самого обучаемого.

Обучение начальному литературному чтению первоклассников, как правило, исследователи предполагают обучение детей грамотности. Новые ФГОС начального образования нацеливают учителей осуществлять формирование читательского навыка у младших школьников в тесной связи и обусловленности с развитием у них мотива, интереса к чтению, а также формирование у школьника потребности читать книги разных литературных жанров через организацию читательской деятельности и доступного общения с детской книгой.

Как пример эффективного ведения занятий «Методики начального литературного образования» можно привести и разработанные Методические рекомендации для учителя начальных классов Н.Н. Светловской, которая подчёркивала, что «Умение читать – это мощнейший открывшийся каждому из нас прорыв к себе, к пробуждению данных Богом талантов и возможностей. Для каждого по-настоящему творческим является только чтение-общение, т.е. самостоятельный и личностно-ориентированный, заинтересованный разговор читателя с собеседником (автором читаемой им книги). Не следует тормозить у детей реализацию умения читать книгу, самостоятельно говорить с ней. Необходимо, чтобы они учились думать над книгой, предугадывая события, о которых говорится в тексте (теория формирования читательской самостоятельности). Обучать ребёнка чтению может только профессионал» [3, с. 60 – 64].

Еще один подход к литературному развитию младших школьников представлен Т.В. Голубцовой в авторской книге «Книжка – игрушка и её методические возможности для общего и литературного развития младших школьников», где она отмечает, что «игра в школьном возрасте – одна из ведущих видов деятельности детей. Игра пронизывает всю их жизнь, способствует физическому и духовному здоровью, является источником обширной информации, методом обучения и воспитания ребёнка. С её помощью создаются условия для развития творческих способностей, всестороннего развития ребёнка. Книжка-игрушка представляет собой своеобразное синтетическое явление, совмещая в себе и книгу, и игру» [4].

В рамках методики и технологии начального литературного образования известным ученым в этой области Н.Н. Светловской разработана технология индивидуальных занятий, формирующих у младших школьников позитивное отношение к самостоятельному чтению книг, активно используемые многими учителями-практиками. Разработанная технология предполагает индивидуальные занятия и соблюдение определенных условий в процессе занятий обучения чтению. Что имеет ввиду Н.Н. Светловская:

а) в процессе занятий очень важно актуализировать школьника к творческой деятельности и последовательно формировать у него чувство успеха и удовлетворения;

б) важно учителю учитывать не только возрастные, индивидуальные и психологические особенности ребёнка, но то, что нравится школьнику, его книжные предпочтения;

в) книги, используемые на занятии литературного чтения, должны вызывать желание и интерес взять их в руки, с ними работать.

Итак, теоретический анализ теории и методики начального литературного образования будет способствовать восприятию педагогами начальных классов различных технологий и методик как эффективных средств для общего и литературного развития младших школьников, для решения проблемы формирования и повышения читательского интереса в младшем школьном возрасте.

Библиографический список

1. Мартынова Е.Н. Развитие интереса к чтению книг у детей в процессе обучения. *Ярославский педагогический вестник*. 2015; 5: 66 – 69.
2. Голубков В.В. *Методика преподавания литературы*. Воронеж, 2015.
3. Светловская Н.Н. О литературном произведении и проблемах, связанных с его осмыслением. *Начальная школа*. 2005; 6: 100 – 102.
4. Голубцова Т.В. Книжка-игрушка и её методические возможности для общего и литературного развития младших школьников. *Конференция «Предмет «Русский язык» в школе – методическая платформа развития текстовой компетенции школьника*. Москва, 2015.

References

1. Martynova E.N. Razvitie interesa k chteniyu knig u detej v processe obucheniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2015; 5: 66 – 69.
2. Golubkov V.V. *Metodika prepodavaniya literatury*. Voronezh, 2015.
3. Svetlovskaya N.N. O literaturnom proizvedenii i problemah, svyazannyh s ego osmysleniem. *Nachal'naya shkola.* 2005; 6: 100 – 102.
4. Golubcova T.V. Knizhka-igrushka i ee metodicheskie vozmozhnosti dlya obschego i literaturnogo razvitiya mladshih shkol'nikov. *Konferenciya «Predmet «Russkij yazyk» v shkole – metodicheskaya platforma razvitiya tekstovoj kompetencii shkol'nika*. Moskva, 2015.

Статья поступила в редакцию 03.11.18

УДК 37.01

***Kalinina A.V.,** teacher, Maritime College, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: galakticus88@mail.ru*

MODELING OF THE PROCESS OF LEGAL EDUCATION OF CADETS OF THE MARITIME COLLEGE. The development of the modern Russian society takes place under conditions of transformation of Russian politics, culture, science, economy and production. The course of the political leadership of the country on formation of a democratic state based on the rule of law, the construction of civil society is supported by all categories of citizens of Russia, which ensures the purposeful and effective functioning of the system of social and state institutions. Under these conditions, the Maritime system of secondary vocational education is facing the problem of educating a creative, proactive, disciplined, conscientious, law-abiding and positive-thinking cadet, a citizen who is prepared and able to organize his activities in a democratic state and civil society. The article is based on views of Russian scientists substantiates the pedagogical model of legal education of cadets enrolled in the institution of secondary vocational education.

Key words: **education, cadet, model, modeling, legal education, secondary vocational education, institution.**

***А.В. Калинина**, преп. Морского колледжа, ФГБОУ ВО «Государственный морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова», г. Новороссийск, E-mail: galakticus88@mail.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО КОЛЛЕДЖА

Развитие современного российского социума происходит в условиях трансформации отечественной политики, культуры, науки, экономики и производства. Курс политического руководства страны на формирование правового демократического государства, построение гражданского общества поддержан всеми категориями граждан России, что обеспечивает целенаправленное и результативное функционирование системы социальных и государственных институтов. В этих условиях перед морской системой среднего профессионального образования на первый план выходит проблема воспитания творческого, инициативного, дисциплинированного, добросовестного, законопослушного и позитивно мыслящего курсанта-гражданина, подготовленного и умеющего организовать свою деятельность в условиях демократического государства и гражданского общества. В статье на основе взглядов отечественных ученых обосновывается педагогическая модель правового воспитания курсантов, обучающихся в учреждении среднего профессионального образования.

Ключевые слова: **воспитание, курсант, модель, моделирование, правовое воспитание, среднее профессиональное образование, учреждение.**

Российская молодёжь достаточно активно участвует в происходящих демократических преобразованиях, происходящих в нашей стране и строительстве экономически мощного и независимого государства.

Наряду с этим, для процесса формирования у курсантов гражданских, патриотических и профессиональных качеств в морском учреждении среднего профессионального образования характерно определенная сложность и противоречивость, что проявляется в: а) отсутствии ясных государственных идеологических ориентиров; б) возрастными особенностями курсантов, обучающихся в морском колледже среднего профессионального образования (СПО).

Курсанты морского колледжа СПО это в большинстве своем юноши, которым 14 – 17 лет и которые в ближайшее будущее пополнят ряды Вооруженных Сил Российской Федерации, а впоследствии продолжат трудовую деятельность в составе экипажей судов транспортного флота, работников морской индустрии.

Для курсантов СПО свойственны следующие особенности:

- наличие неустойчивого представления об окружающем мире, социуме, государственных, общественных, религиозных, национальных и профессиональных ценностях;
- отсутствие чётких и ясных образовательных и жизненных планов;
- не сформированность личностной, правовой, гражданской и патриотической позиции;
- ориентацию на получение морской специальности, связывают с получением больших доходов и возможностью посетить много стран;
- нежелание вникать в происходящие в нашей стране социально-политические процессы;
- не готовность к выполнению конституционного долга в составе частей и кораблей армии и флота;
- низкий уровень гражданской ответственности за будущее страны и социума.

По мнению А.Г. Рядового [1], С.Н. Томилиной [2] и др., подобные недостатки в воспитании подрастающего поколения могут привести к децелерации, социальной дестабилизации и дезорганизации молодёжи, особенно обучающейся в учреждениях среднего профессионального образования.

В соответствии с ФГОС СПО [3] правовое воспитание становиться важнейшем компонентом профессиональной подготовки специалистов для морского транспорта, которые должны быть компетентными к выполнению международного и национального законодательства в области водного транспорта.

Сегодня руководящему и преподавательскому составу морского колледжа СПО необходимо осуществить комплекс мер по активизации воспитательно-правовой деятельности с курсантами. Среди таких мер может и должно быть моделирование процесса правового воспитания курсантов, обучающихся в учреждении среднего профессионального образования.

В педагогической науке встречаются несколько сот определений термина моделирование. К примеру, М.Ю. Корнилова и А.Н. Томилин под термином моделирование понимают «процесс осмысления, разработки и создания конкретной формализованной модели педагогической деятельности, отражающей комплекс идей, методов, форм, средств, приемов и технологических решений. Подлежащих целенаправленному опытному изучению в ходе педагогической практики» [4, с. 67].

Следовательно, в педагогике моделирование применяется как испытанный и надежный метод конструирования новой, определенной модели, в том числе и модели процесса правового воспитания конкретной категории учащихся.

М.Е. Вайндорф-Сысоева и Л.П. Крившенко пишут: «Моделирование – это исследование процессов и явлений при помощи их реальных или идеальных моделей» [5, с. 23].

А.Н. Томилин и Е.В. Хекерт отмечают, что в обобщенном виде модель есть некая система элементов, воспроизводящая отдельные стороны, связи, функции объекта исследования, позволяющая получить о нем новую информацию [5, с. 73].

Следовательно, педагогическая модель есть итоговый результат процесса моделирования, некий специальный образец обеспечивающее всестороннее изучение педагогических процессов и явлений и впоследствии применяемые в педагогической деятельности, воспитательной практики с учащимися.

Изучение, анализ научной литературы [1; 2; 4; 5], систематизация теоретических знаний и опыта правового воспитания в комплексе позволило разработать педагогическую модель правового воспитания курсантов морского колледжа состоящая из определенной совокупности компонентов: целевого; теоретико-методологического; содержательного; технологического; рефлексивно-оценочного (рис. 1). На каждый блок возложена своя конкретная функция: целеобразующая; основополагающая; информативная; деятельностная; аналитико-рефлексивная.

Кратко рассмотрим каждый компонент сконструированной модели.

Первый компонент модели – целевой. Практика моделирования свидетельствует, что разработка любой модели относящийся к сфере воспитания начинается с определения цели предстоящей воспитательной деятельности. Такая цель должна: а) соответствовать социальному заказу общества и требованиям руководящих документов – Конституции РФ, Федерального закона «Об образовании», ФГОС СПО и др. к личности воспитанника; б) учитывать интересы морской отрасли, морского учебного заведения, личности курсанта; в) ориентироваться на запросы и потребности рынка труда, будущих работодателей.

<table>
<tr><th colspan="3">ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ</th></tr>
<tr><td colspan="3">Цель: формирование высокого уровня правового сознания, правовой культуры, законопослушности, правомерного поведения, стремления к социально-правовой активности курсантов морского колледжа.
Задачи: а) обогащение курсантов правовыми знаниями с последующим их преобразованием в убеждения и уважения к Конституции и федеральным законам России; б) формирование правовой активности личности; в) создание правильных установок, убеждений и взглядов; г) развитие интересов к законам, правам и обязанностям гражданина; д) развитие навыков законопослушности и правомерного поведения.</td></tr>
<tr><th colspan="3">ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ</th></tr>
<tr><td>Подходы:
- системно-деятельностный;
- проектно-целевой;
- диагностический.</td><td>Закономерности:
- правовая воспитанность курсанта как субъекта познавательной деятельности зависит от активности участников воспитательного процесса;
- продуктивность правового воспитания зависит от интенсивности процессов воспитания и самовоспитания.</td><td>Принципы:
гуманизма, законности, демократизма, научности, объективности, открытости, системности, тесной связи с жизнью, целенаправленности.</td></tr>
<tr><th colspan="3">СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ</th></tr>
<tr><td colspan="3">Модульное проектирование целевой программы правового воспитания курсантов морского колледжа</td></tr>
<tr><th colspan="3">ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ</th></tr>
<tr><td colspan="3">Технологическое и дидактико-методическое обеспечение преподавания гуманитарных дисциплин, освоения курсантами целевой программы в интересах их правового воспитания</td></tr>
<tr><th colspan="3">РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ</th></tr>
<tr><td>Компонент</td><td colspan="2">Показатели</td></tr>
<tr><td>Когнитивный</td><td colspan="2">Уровень правовых знаний и представлений.</td></tr>
<tr><td>Мотивационно-ценностный</td><td colspan="2">Степень сформированности совокупности ценностных ориентаций, убеждений и качеств личность, наличие системы мотивов жизнедеятельности.</td></tr>
<tr><td>Деятельностно-поведенческий</td><td colspan="2">Уровень законопослушности, поведения и правовой активности;
Уровень результативности в учебе и дисциплине.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Уровни сформированности правовой воспитанности: высокий, средний, низкий</td></tr>
<tr><td colspan="3">Результат: курсант морского колледжа со сформированной гражданско-правовой позицией и высоким уровнем правовой воспитанности и законопослушности</td></tr>
</table>

Рис. 1. Педагогическая модель правового воспитания курсантов морского колледжа

Такой подход позволил нам сформулировать цель процесса правового воспитания курсантов морского колледжа (см. рисунок 1) и конкретизировать задачи по её достижению.

В данном случае, можно говорить, что сформулированная цель будет соответствовать реалиями жизнедеятельности курсантов и способствовать выработки у них ценностных ориентаций, отвечающих ожиданиям социума, работодателей и личности учащегося колледжа, будущих специалистов морского транспорта.

Теоретико-методологический компонент модели обеспечивает раскрытие методологических основ построения системы правового воспитания курсантов морского колледжа как комплекса свойственных для данной педагогической модели способов формирования правовой воспитанности и законопослушности личности учащегося.

Выполненный анализ научной литературы по теме исследования позволил выбрать в качестве исходных методологических положений необходимых для концептуального обеспечения процесса правового воспитания курсантов морского колледжа, следующие подходы: а) системно-деятельностный; б) проектно-целевой; в) диагностический.

Системно-деятельностный подход базируется на взглядах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова и др. Подход обеспечивает творческое конструирование и структурирование процесса правового воспитания курсантов морского вуза, включающего систему взаимодействующих и взаимообуславливающих компонентов, единство которых направлено на достижение намеченной цели. Подход требует при организации процесса правового воспитания курсантов главное место отводить активной, многосторонней, самостоятельной познавательной деятельности самих курсантов.

Проектно-целевой подход, основы которого в отечественной педагогике разрабатывали Г.В. Мухаметзянова, Н.Б. Пугачева и др. Данный подход позволяет создать стройную систему правового воспитания в соответствии с заданной целью и имеемыми ресурсами. Подход стратегически ориентирует исследователя на конструирование проектно-целевых механизмов качественного и результативного осуществления процесса правового воспитания курсантов.

Диагностический подход. Различные аспекты настоящего подхода разрабатывали такие ученые как Б.П. Битинас, А.С. Белкин, А.И. Кочетов и др. Подход базируется на положения педагогической диагностики, предусматривающей системную деятельность педагогов, направленную на изучение состояния и результатов процесса обучения и воспитания. Применение подхода обеспечивает получение достоверных данных об уровне правовой воспитанности курсантов морского колледжа.

Содержательный компонент модели предполагает разработку, согласование и утверждение целевой программы правового воспитания курсантов морского колледжа «Курсант и Закон», включающая следующие модули: «Установочный» (предусматривает пояснение необходимости для курсанта овладения настоящей программы и установки на овладение её положениями); «Исторический» (содержит исторические сведения о становлении и развитии права и закона в России); «Конституционный» (направлен на изучение конституционных прав и обязанностей гражданина); «Воспитательный» (состоит из мероприятий воспитательной и культурно-досуговой работы правовой направленности).

Технологический компонент включает технологию правого воспитания курсантов морского вуза состоящую из следующих элементов: реализация целевой программы; методы (беседы, объяснительно-иллюстративный, проблемного изложения, частично поисковый); приемы и средства (учебное оборудование, дидактическая техника, технические средства воспитания, учебно-педагогические средства); формы (лекции, групповые беседы, тематические вечера, викторины, диспуты, встречи с ветеранами и сотрудниками правоохранительных органов, вечера вопросов и ответов, написание рефератов и эссе и др.).

Рефлексивно-оценочный компонент представлен критериями и их показателями, позволяющие контролировать ход повышения уровня правовой воспитанности, законопослушности и правовой активности курсантов морского колледжа.

Результатом реализации рассматриваемой педагогической модели является курсант морского колледжа со сформированной гражданско-правовой позицией и высоким уровнем правовой воспитанности, культуры и законопослушности.

Таким образом, предлагаемая модель позволяет конструктивно организовать процесс правового воспитания курсантов морского колледжа позволяющий им накопить определенную совокупность правовой информации, правовых знаний, которая постепенно превращается в правовое сознание, правовое мировоззрение, правовые убеждения, в готовность действовать и руководствоваться этими убеждениями, привычки правомерного поведения и законопослушности.

Библиографический список

1. Рядовой А.Г. *Управление процессом гражданско-патриотического воспитания студентов в учреждении среднего профессионального образования.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Омск, 2010.

2. Томилина С.Н. *Теория и практика государственно-патриотического воспитания флотской молодёжи*. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 26.02.03 Судовождение*. Available at: / http://www.morflot.ru
4. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. *Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя*. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017.
5. Вайндорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. *Педагогика: конспект лекций*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2010.
6. Томилин А.Н., Хекерт Е.В. *Развитие мотивации к профессиональной карьере у флотских специалистов:* монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2018.

References

1. Ryadovoj A.G. *Upravlenie processom grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya studentov v uchrezhdenii srednego professional'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2010.
2. Tomilina S.N. *Teoriya i praktika gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi*. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2017.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 26.02.03 Sudovozhdenie*. Available at: /http://www.morflot.ru
4. Kornilova M.Yu., Tomilin A.N. *Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya morskogo vuza v usloviyah goroda-geroya*. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2017.
5. Vajndorf-Sysoeva M.E., Krivshenko L.P. *Pedagogika: konspekt lekcij*. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2010.
6. Tomilin A.N., Hekert E.V. *Razvitie motivacii k professional'noj kar'ere u flotskih specialistov:* monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2018.

Статья поступила в редакцию 12.10.18

УДК 372.880.82.

***Kasarova V.G.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Russian language for foreign citizens, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI) (Moscow, Russia), E-mail: kas.ler@mail.ru*
***Kremenetskaya L.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Russian language for foreign citizens, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI) (Moscow, Russia), E-mail: kremenetskaya.l@mail.ru*
***Nikishina Y.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Russian language for foreign citizens, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI) (Moscow, Russia), E-mail: julia-nikishina@yandex.ru*

THE TRAINING OF FOREIGNERS TO ASPECT OF THE RUSSIAN VERBS AT AN ADVANCED STAGE OF LANGUAGE LEARNING. Teaching foreigners the types of Russian verb has always been and remains an important topic, as evidenced by numerous mistakes not only students of preparatory faculties, but also foreigners who have long graduated from high school. In the article, the authors substantiate the importance of using non-adapted literary texts when studying types of Russian verbs at an advanced stage of teaching Russian to foreigners and offers options for choosing texts of Russian classical literature and working with them. For example, the authors use excerpts from the story of Turgenev ''Bezhin Meadow''. The work analyzes typical mistakes of foreigners, when choosing and formation aspect and tense forms of the Russian verb, are the peculiarity of working with verbs and their forms at an advanced stage of learning the Russian language is described.

Key words: **linguodidactics, verb, verb aspect, advanced stage of learning, literary text, language errors.**

***В.Г. Касарова**, канд. ист. наук, доц., Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), каф. русского языка для иностранных граждан, г. Москва, E-mail: kas.ler@mail.ru*
***Л.С. Кременецкая**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), г. Москва, E-mail: kremenetskaya.l@mail.ru*
***Ю.В. Никишина**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), г. Москва, E-mail: julia-nikishina@yandex.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ ВИДАМ РУССКОГО ГЛАГОЛА НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

Обучение иностранцев видам русского глагола всегда было и остается актуальной темой, о чем свидетельствуют многочисленные ошибки не только студентов подготовительных факультетов, но и иностранцев, давно окончивших вуз. В статье автор обосновывает значимость использования неадаптированных художественных текстов при изучении видов русского глагола на продвинутом этапе обучения русскому языку иностранцев и предлагает варианты выбора текстов русской классической литературы и работы с ними. Для примера автором используются отрывки из повести И.С. Тургенева «Бежин Луг». Анализируются типичные ошибки иностранцев при выборе и образовании видо-временных форм русского глагола, описывается особенность работы с глаголами и их формами на продвинутом этапе обучения русскому языку.

Ключевые слова: **лингводидактика, глагол, вид глагола, продвинутый этап обучения, художественный текст, языковые ошибки.**

Из всех частей речи глагол выделяется лингвистами как самая сложная и самая ёмкая грамматическая категория слов, характеризующаяся огромной потенциальной силой экспрессии, так как обладает широкими возможностями описания жизни в её развитии, движении. А.Н. Толстой писал: «Движение и его выражение – глагол – являются основой языка. Найти верный глагол для фразы – это значит дать движение фразе» [1, с. 212]. В художественных произведениях всё, о чём рассказывает автор, лишь тогда «оживает», когда события, люди, их поступки представлены в динамике, в действии. Это закон художественного отображения жизни, о котором знали ещё античные авторы. Аристотель писал: «Те выражения представляют вещь наглядно, которые изображают её в действии» [2, с. 200]. Об экспрессивных возможностях русского глагола говорили многие лингвисты и писатели. Н. Греч отмечал, что глагол «придаёт речи жизнь», «присутствием своим животворит отдельные слова» [3, с. 292]. Глагол во всём богатстве его семантики, со свойственными ему значениями грамматических форм и возможностями синтаксических связей, при многообразии стилистических приёмов употребления, является неисчерпаемым источником экспрессии.

При обучении иностранцев глаголу важно отметить, что в разных стилях речи глаголу отводится неодинаковая роль. Так, употребление глагольных форм сводится до минимума в официально-деловом стиле, который отличается наиболее ярко выраженным именным характером речи. Здесь средняя частота употребления глаголов на каждую тысячу слов равна 60, в то время как в научном стиле она составляет 90, а в художественной речи – 151.

Итак, глагол – очень важная часть речи, по частоте употребления занимающая второе место после существительного. Глагол обозначает действие и поэтому обладает огромным потенциалом для выражения бесчисленных действий, различных явлений природы. Сила русского глагола заключается в способности не только называть действие, но и показывать, как оно протекает во времени. Оно может длиться долго, может произойти в один момент, может обозначать начало или конец действия. Всё это выражается с помощью видов глагола.

Категория вида в русском языке пронизывает всю систему глагольных форм: времена, наклонения, залоги. Следовательно, она занимает важное место в системе русского глагола, составляя его характерную специфическую черту и является наиболее трудным разделом русской грамматики, о чём свидетельствуют частые грамматические ошибки не только студентов-иностранцев, но и иностранцев, которые уже закончили обучение в вузах и проживают в России долгое время. Русские усваивают разницу в значении и употреблении совершенного и несовершенного видов глагола в раннем детстве, одновременно с приобретением навыков говорения и мышления на родном языке и формированием русской языковой картины мира. Для нерусских студентов, особенно для тех, чей язык не принадлежит к славянским языкам, усвоение видов русского глагола вызывает огромные трудности. Сложна для понимания видовая семантика, трудны сами формы выражения видовых значений из-за их многообразия и неоднозначности. При функционировании глаголов в речи в раскрытии семантического потенциала совершенного и несовершенного вида принимают участие различные факторы

лингвистического характера: лексическое значение глагола, время, наклонение, способ действия, структурно-семантические элементы контекста, ситуативная зависимость высказывания, его коммуникативная направленность.

Существуют научные работы – методические, а также лингвистические, посвященные видам глагола (А.М. Пешковский, А.В. Бондарко, В.В. Виноградов, А.Д. Шмелев, Ю.С. Маслов, Г.Г. Городилова, А.И. Нечаева, И.М. Пулькина, О.П. Рассудова, и др.). Этими учёными заложены основы методики обучения видам русского глагола, тем не менее, эта тема остается актуальной в современной лингводидактике.

Практика показывает, что иностранцы наиболее часто допускают следующие ошибки: 1) неправильный выбор вида глагола, то есть использование несовершенного вида там, где должен быть совершенный вид и наоборот, например: *Каждый день я получил письма; Наконец я делал упражнение;* 2) неправильное образование форм будущего времени глаголов несовершенного и совершенного вида, например: *Я буду взять книги;* 3) неправильное употребление форм глаголов несовершенного и совершенного вида в зависимости от контекста, например: *Я куплю машину* вместо *Я буду покупать машину.* С точки зрения грамматики оба последних примера правильные. Но иностранцы с трудом улавливают такие нюансы русской грамматики. Если человек только планирует покупку, то вернее сказать *Я буду покупать машину*, так как он не сразу купит машину, а будет выбирать, и это займёт у него некоторое количество времени. Следует отметить, что все эти виды ошибок встречаются даже у иностранцев, которые живут в России 8 – 10 лет. Тем более трудной данная тема является для иностранцев на начальном этапе овладения русским языком.

С целью предотвращения ошибок и повышения уровня владения данной грамматической категорией можно использовать практически любой художественный или научно-публицистический текст или законченный отрывок, в котором иностранцы должны будут выбрать правильный вид и время русского глагола. Текст может быть как адаптированным, так и аутентичным – в зависимости от уровня подготовки и от индивидуальных предпочтений обучающихся в группе. Речь идёт о продвинутом этапе обучения, то есть такие тексты могут использоваться на подготовительных факультетах в сильных группах, где студенты изучали русский язык до приезда в Россию, или в группах, где студенты-билингвы (например, мать русская, а отец иностранец), или для студентов на 1-5 курсах, или для иностранцев, давно закончивших вуз, которые хотят усовершенствовать свои знания. Тексты могут использоваться как на уроках, так и во время самостоятельной работы дома.

Рассмотрим данный вид упражнения на примере неадаптированного отрывка из повести И.С. Тургенева «Бежин луг».

Задание 1. Прочитайте текст. Выберите несовершенный или совершенный вид глагола.

Я (узнавал – узнал), наконец, куда я (заходил – зашёл). Этот луг славится в наших околотках под названием Бежина Луга... Но (возвращаться – вернуться) домой не было никакой возможности, особенно в ночную пору; ноги (подкашивались – подкосились) подо мной от усталости. Я (решался – решился) подойти к огонькам и в обществе тех людей, которых принял за гуртовщиков, (дожидаться – дождаться) зари. Я благополучно (спускался – спустился) вниз, но не (успевал – успел) выпустить из рук последнюю ухваченную мною ветку, как вдруг две большие, белые, лохматые собаки со злобным лаем (бросались – бросились) на меня. Детские звонкие голоса (раздавались – раздались) вокруг огней; два-три мальчика быстро (поднимались – поднялись) с земли. Я (откликался – откликнулся) на их вопросительные крики. Они (подбегали – подбежали) ко мне, (отзывали – отозвали) тотчас собак, которых (поражало – поразило) появление моей Дианки, и я (подходил – подошёл) к ним.

Я (ошибался – ошибся), приняв людей, сидевших вокруг тех огней, за гуртовщиков. Это просто были крестьянские ребятишки из соседних деревень, которые (стерегли – постерегли) табун.

Преимуществом такой работы является то, что в одном тексте встречается несколько семантических условий употребления вида глагола: кратность, степень длительности, завершенность действия, последовательность нескольких действий, в то время как отдельные упражнения направлены на тот или иной вид работы (опознавание вида, образование форм настоящего, будущего, прошедшего времени несовершенного вида и будущего, прошедшего совершенного вида), подчас содержат противопоставление одного семантического условия употребления вида глагола.

Предложенный нами подход к использованию текста в прагматических целях (изучение конкретной грамматической темы) в полной мере отвечает основным теоретическим установкам лингвопедагогики, в соответствии с которыми текст рассматривается как объект функциональной грамматики. Другими словами, текст для нас – это система языковых средств, сгруппированных по семантическому признаку [4]. Именно такой подход позволяет использовать текст в качестве грамматического тренажёра.

Рассмотрим еще одно задание на примере другого отрывка из повести И.С. Тургенева «Бежин Луг».

Задание 2. Прочитайте текст. Выберите правильный вид и поставьте глаголы в нужное время.

Уже более трёх часов (протекать – протечь) с тех пор, как я (присоединяться – присоединиться) к мальчикам. Месяц (всходить – взойти) наконец; я его не тотчас (замечать – заметить): так он был мал и узок. Эта безлунная ночь, (казаться – показаться), была всё так же великолепна, как и прежде... Но уже (склоняться – склониться) к тёмному краю земли многие звёзды, ещё недавно высоко стоявшие на небе; всё совершенно (затихать – затихнуть) кругом, как обыкновенно (затихать – затихнуть) всё только к утру: всё (спать – поспать) крепким, неподвижным, предрассветным сном. В воздухе уже не так сильно (пахнуть – запахнуть), – в нём снова как будто (разливаться – разлиться) сырость... Недолги летние ночи!.. Разговор мальчиков (угасать – угаснуть) вместе с огнями... Сладкое забытье (нападать – напасть) на меня; оно (переходить – перейти) в дремоту.

Свежая струя (пробегать – пробежать) по моему лицу. Я (открывать – открыть) глаза: утро зачиналось...

Как мы видим, в данном задании для дальнейшего усложнения работы над видами использован текст или отрывок, где даны глаголы в начальной форме, и студентам предлагается выбрать не только нужный вид, но и выбрать время и образовать формы настоящего, прошедшего и будущего времени. Кроме того, в данном отрывке сущность видового противопоставления выражена не столь отчетливо, как в первом, что тренирует у учащегося умение анализировать не только характер протекания действия, но и ситуативный фон рассказа.

Возникает вопрос: можно ли использовать данную методику при работе на более ранних этапах обучения, например, в процессе овладения русским языком в объёме базового или первого сертификационного уровня? На наш взгляд, это вполне возможно, хотя на данном этапе изучения языка иностранцам практически недоступны аутентичные тексты, максимально приближенные к естественной речи носителя языка. Учебные тексты, как правило, носят несколько искусственный характер, однако для целей освоения видо-временной системы русского глагола они вполне подходят. Лучше всего использовать текст-повествование, который содержит последовательное изложение событий, чтобы продемонстрировать учащимся возможности использования видо-временных форм. В качестве сборника текстов для изучения на базовом и первом сертификационном уровне можно предложить учебное пособие «Учимся пересказывать тексты», в котором представлены различные типы текстов для начальных уровней подготовки [5].

Другой вопрос, который могут задать специалисты в области методики преподавания русского языка как иностранного – почему на продвинутом этапе мы обращаемся к текстам из классической русской литературы, а не к более современным, например, публицистическим текстам? Дело в том, что перед нами стоит задача представить обучающемуся лучшие речевые образцы, которые могут быть определены как языковая норма. Напомним, что нормативными считаются не просто наиболее распространённые языковые явления, но явления, закрепившиеся в практике образцового использования. К сожалению, для современного состояния русскоговорящего социума тексты из средств массовой информации отнюдь не являются образцовыми. Поэтому правильнее оценивать норму в лингвистическом аспекте – с точки зрения правильности отбора и описания языковых явлений. В этом смысле литературная норма является, безусловно, перспективной, то есть может служить в качестве образца. Многообразные функции развитого литературного языка, его сложные коммуникативные и экспрессивные задачи являются условием сохранения фундаментальных основ литературного языка как кодифицированного, стабильного и образцового [6]. Поэтому эталонными мы считаем художественные тексты русских классиков, а научно-популярные или публицистические тексты необходимо отбирать очень тщательно.

Таким образом, виды русского глагола – сложная и актуальная тема, которая раскрывается как в научных работах лингвистов, так и в методических разработках преподавателей-практиков. Работа над видами всегда актуальна на разных этапах обучения. На продвинутом этапе обучения с целью совершенствования знаний студентов-иностранцев могут быть использованы художественные, научно-популярные или публицистические тексты, где предлагается выбрать правильный вид и форму глагола. В предложенных заданиях должен учитываться принцип дидактической подачи материала «от простого к сложному». Кроме того, читая художественные тексты русских писателей-классиков, студенты могут повысить фоновые знания о стране изучаемого языка и пополнить свой лексический запас. Соответственно при отборе текстов необходимо учитывать лингвокультурологический аспект обучения, который предполагает обучение иностранному (русскому) языку с опорой на национальную культуру [7].

Таким образом, благодаря использованию фрагментов лучших образцов русских литературных текстов вместо традиционных подстановочных упражнений будут решены не только лингвистические, но и адаптационные задачи, связанные с вхождением иностранного обучающегося в новую языковую и социокультурную среду.

Библиографический список

1. Толстой А.Н. *Собрание сочинений.* В 10 т. Москва, 1961.
2. *Античные мыслители об искусстве.* Москва, 1938.

3. Греч Н. *Чтения о русском языке.* Санкт-Петербург, 1840; Ч. 1.
4. Дубинина Л.Л. Основные функциональные разновидности специальных учебных текстов. *Международное образование и сотрудничество*: сборник научных трудов. Москва, 2013: 17 – 20.
5. Тимофеева И.М., Кожевникова М.Н. *Учимся пересказывать тексты*: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. Москва, 2017.
6. Саенко Л.П. Понятие лингвистической нормы в современном русском языке. *Международное образование и сотрудничество:* сборник научных трудов. Москва, 2012: 76 – 81.
7. Кожевникова М.Н. Адаптационный курс русского языка для иностранных учащихся подготовительного факультета. *Русский язык за рубежом.* 2013; 4 (239): 96 – 100.

References

1. Tolstoj A.N. *Sobranie sochinenij.* V 10 t. Moskva, 1961.
2. *Antichnye mysliteli ob iskusstve*. Moskva, 1938.
3. Grech N. *Chteniya o russkom yazyke.* Sankt-Peterburg, 1840; Ch. 1.
4. Dubinina L.L. Osnovnye funkcional'nye raznovidnosti special'nyh uchebnyh tekstov. *Mezhdunarodnoe obrazovanie i sotrudnichestvo*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2013: 17 – 20.
5. Timofeeva I.M., Kozhevnikova M.N. *Uchimsya pereskazyvat' teksty*: uchebnoe posobie po russkomu yazyku dlya inostrannyh uchaschihsya. Moskva, 2017.
6. Saenko L.P. Ponyatie lingvisticheskoj normy v sovremennom russkom yazyke. *Mezhdunarodnoe obrazovanie i sotrudnichestvo:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2012: 76 – 81.
7. Kozhevnikova M.N. Adaptacionnyj kurs russkogo yazyka dlya inostrannyh uchaschihsya podgotovitel'nogo fakul'teta. *Russkij yazyk za rubezhom.* 2013; 4 (239): 96 – 100.

Статья поступила в редакцию 08.10.18

УДК 37.01

Kastornova V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, leading researcher, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: kastornova_vasya@mail.ru*

THE SYSTEMS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS THE TECHNOLOGICAL BASIS OF THE SOLUTION OF UNFORMALIZED TASKS IN INFORMATION AND EDUCATION SPACE OF SUBJECT DOMAIN OF "INFORMATION SCIENTIST". In the work questions of creation of the training expert system (TES) and the neural networks designed to serve one of pedagogical instruments of process of training in identification of objects of subject domain of "Information scientist" are considered. The work shows two kinds of technology of artificial intelligence in carrying out the tasks of recognition sites. This underlies the systematization and control of knowledge in various fields, including in the subject area of "Informatics". These two types of the program (shell ES Deductor and Academic) can be effectively used in conjunction with the purpose of optimization of the number of attributes (characteristics) of recognizable objects.

Key words: **information and education space, training expert system, module, knowledge base, training of expert system, neural network, neurocovers, training of neural networks.**

В.А Касторнова, *канд. пед. наук, доц., ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», г. Москва, E-mail: kastornova_vasya@mail.ru*

СИСТЕМЫ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РЕШЕНИЯ НЕФОРМАЛИЗОВАННЫХ ЗАДАЧ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИНФОРМАТИКА»

В данной работе рассмотрены вопросы построения обучающей экспертной системы (ОЭС) и нейронных сетей, призванных служить одним из педагогических инструментов процесса обучения по идентификации объектов предметной области «Информатика».

Ключевые слова: **информационно-образовательное пространство, обучающая экспертная система, модуль, база знаний, обучение экспертной системы, нейронная сеть, нейрооболочки, обучение нейронных сетей.**

Под *предметной областью* будем понимать множество информационных объектов, рассматриваемых в пределах отдельного рассуждения, исследования или научной теории. Например, предметной областью информатики служит изучение информационных процессов. Это понятие играет большую роль в анализе данных, поскольку используемые там подходы и методы оперируют объектами и терминами предметной области и зависят от неё. С самого начала исследований в области моделирования процесса мышления (конец 40-х годов) выделились два до недавнего времени практически независимых направления: логическое и нейрокибернетическое.

Первое было основано на выявлении и применении в интеллектуальных системах различных логических и эмпирических приемов (эвристик), которые применяет человек для решения каких-либо задач. В дальнейшем с появлением концепций «экспертных систем» (ЭС) (в начале 80-х годов) это направление вылилось в научно-технологическое направление информатики «инженерия знаний», занимающееся созданием т. н. «систем, основанных на знаниях» (Knowledge Based Systems). Именно с этим направлением обычно ассоциируется термин «искусственный интеллект» (ИИ).

Второе направление – нейрокибернетическое – было основано на построении самоорганизующихся систем, состоящих из множества элементов, функционально подобных нейронам головного мозга. Это направление началось с концепции формального нейрона Мак-Каллока-Питтса и исследований Розенблатта с различными моделями перцептрона – системы, обучающейся распознаванию образов. В связи с относительными успехами в логическом направлении ИИ и низким технологическом уровнем в микроэлектронике нейрокибернетическое направление было почти забыто с конца 60-х годов до начала 80-х, когда появились новые удачные теоретические модели (например, «модель Хопфилда») и сверхбольшие интегральные схемы.

Логическое направление можно рассматривать как моделирование мышления на уровне сознания или вербального или логического (целенаправленного) мышления. Его достоинствами являются: возможность относительно легкого понимания работы системы; легкость отображения процесса рассуждений системы на её интерфейс с пользователем на естественном языке или каком-либо формальном языке; достижимость однозначности поведения системы в одинаковых ситуациях.

Нейрокибернетическое направление (или нейроинформатика) можно рассматривать как моделирование образного мышления и мышления на подсознательном уровне (моделирование интуиции, творческого воображения, инсайта). Его достоинства – это отсутствие недостатков, свойственных логическому направлению, а недостатки – отсутствие его достоинств. Кроме того, в нейрокибернетическом направлении привлекает возможность (быть может, иллюзорная), задав базовые весьма простые алгоритмы адаптации и особенности структуры искусственной нейронной сети, получить систему, настраивающуюся на поведение сколь угодно сложное и адекватное решаемой задаче. Причем его сложность зависит только от количественных факторов модели нейронной сети. Ещё одним достоинством нейронной сети является её живучесть, т. е. способность сохранять приемлемую эффективность решения задачи при выходе из строя элементов сети. Это свойство нейронных сетей достигается за счет избыточности. В случае программной реализации структурная избыточность нейронных сетей позволяет им успешно работать в условиях неполной или зашумленной информации [1].

Рассмотрим характерные особенности этих двух технологических решений развития искусственного интеллекта в сфере образования как составных частей информационно-образовательного пространства предметной области «Информатика». С помощью систем ИИ можно решать неформализованные задачи из разных областей знаний, среди которых можно указать распознавание объектов по их характерным признакам. Примером использования ИИ при изучении предметной области «Информатика» может служить изучение вопросов аппаратного и программного обеспечения ЭВМ – умение определить тип ЭВМ, вид программного обеспечения (базового и прикладного), тип языка программирования, а точнее системы программирования. При решении таких задач основным является выделение характерных свойств (признаков, атрибутов) этих объектов.

1. ЭКСПЕРТНЫЕ СИСТЕМЫ

Экспертные системы (ЭС) – класс систем искусственного интеллекта, предназначенных для получения, накопления, корректировки знаний, предоставляемых экспертами из некоторой предметной области для получения нового знания. Технологически экспертная система представляет собой пакет программ, способный с помощью методов искусственного интеллекта анализировать факты, представляемые пользователем; исследовать ситуацию, процесс, явление; выдать экспертное заключение или генерировать рекомендации по решению той или иной проблемы.

Экспертные системы – это прикладные системы ИИ, в которых база знаний представляет собой формализованные эмпирические знания высококвалифицированных специалистов (экспертов) в какой-либо узкой предметной области. Экспертные системы предназначены для замены при решении задач экспертов в силу их недостаточного количества, недостаточной оперативности в решении задачи или в опасных (вредных) для них условиях.

Экспертная система (ЭС) – программа, которая использует знания специалистов (экспертов) о некоторой конкретной узко специализированной предметной области и в пределах этой области способна принимать решения на уровне эксперта-профессионала. Осознание полезности систем, которые могут копировать дорогостоящие или редко встречающиеся человеческие знания, привело к широкому внедрению и расцвету этой технологии в 80-е, 90-е годы прошлого века.

Основу успеха ЭС составили два важных свойства :

- в ЭС знания отделены от данных, и мощность экспертной системы обусловлена в первую очередь мощностью базы знаний и только во вторую очередь используемыми методами решения задач;
- решаемые ЭС задачи являются неформализованными или слабоформализованными и используют эвристические, экспериментальные, субъективные знания экспертов в определенной предметной области [1].

ЭС традиционно включает в себя базу знаний и машину логического вывода. База знаний содержит эмпирические правила, наблюдения и описания прецедентов, полученные путем опроса экспертов. Машина логического вывода (решатель) представляет собой механизм, включающий в себя систему правил вывода, построенных эмпирическим путем в ходе обучения системы [2]. В ЭС известен алгоритм обработки знаний, а не алгоритм решения задачи. Поэтому применение алгоритма обработки знаний может привести к получению такого результата при решении конкретной задачи, который не был предусмотрен. Проблемы ставятся перед системой в виде совокупности фактов и правил, описывающих некоторую ситуацию, и система с помощью базы знаний пытается вывести заключение из этих фактов.

Системы, основанные на знаниях, могут входить составной частью в компьютерные системы обучения. Поэтому для целей обучения стали использоваться обучающие экспертные системы. Экспертная обучающая система (ЭОС) организует диалог пользователя с системой, обеспечивая при этом контроль уровня знаний, умений и навыков с диагностикой ошибок по результатам обучения.

Существуют различные инструментальные (Exsys Developer) и программные средства для реализации ЭОС, к числу которых относятся языки обработки символьной информации, наиболее известными из которых являются Пролог и Лисп. Кроме этих специализированных языков могут применяться и процедурные языки программирования: Си, Ассемблер, Паскаль, Фортран, Бейсик и др.

Используемая нами программная оболочка на языке Паскаль [1] для создания ЭОС состоит из следующих модулей: *инициализация системы, ввод примера, тренировка и обучение системы,* основной модуль диалога с пользователем – *нормальное функционирование системы, запоминание текущего состояния* и *загрузка экспертной системы, контроль правил и примеров*, *добавление и удаление новых переменных и исходов*, *запись на диск схемы ЭОС*.

Отметим, что она является универсальной и в нее можно помещать наполнение из любой предметной области. Разработчик ЭОС должен решить, по существу, три проблемы:

1. Выбрать оптимальное число узлов для правильной идентификации объектов.

2. Подобрать для каждого узла соответствующие признаки (переменные) этого объекта (исхода).

3. Обучить путем многократной «прогонки» программы базу знаний ЭОС, используя при этом либо удаление неиспользуемых признаков, либо добавление новых, если система допускает ошибки.

При инициализации системы разработчик определяет структуру базы знаний, где указываются число узлов, переменных и исходов, которые затем вводятся в эту базу. При этом набор переменных для каждого узла задает характерные признаки (атрибуты), присущие объектам (исходам) этого узла. Например, в предлагаемой нами базе знаний «Программное обеспечение ЭВМ» среди переменных первого узла указываются такие признаки: «*Создает исполняемые файлы», «Управляет работой ЭВМ», «Создает программы», «Решает практические задачи»* и пр., которые определяют классификацию ПО ЭВМ: системное ПО, прикладное ПО и система программирования. Во втором узле в число переменных входят исходы первого узла и дополнительные признаки, которые позволяют отличить MS DOS от Windows NT, MS Word от MS Access, Pascal от Assembler. На следующем этапе система обучается на конкретных примерах, до тех пор, пока она не перестанет ошибаться. Полученная база знаний записывается в виде системы файлов на диске. Готовая система потом может быть использована учащимися после её загрузки. Система позволяет также производить её модификацию путем удаления или добавления новых переменных и исходов с последующим дообучением.

В рассматриваемой оболочке сами объекты называются *исходами*, а их характерные признаки – *переменными*. ЭОС может работать с разным числом узлов. ЭОС с одним узлом содержит один набор переменных и один список исходов (объектов). При двух и более узлах исходы предыдущего узла могут стать (все или частично) переменными для следующего узла. Система на основании характерных признаков объектов вырабатывает правила, и потом, по результатам ответов, полученных от пользователя, узнает нужный объект (число задаваемых системой вопросов, как правило, меньше, чем число характерных признаков объекта).

Итак, программная оболочка ЭОС состоит из следующих модулей:

1. Блок инициализации. Здесь разработчик определяет число узлов, максимальное число переменных для всех узлов, максимальное число исходов для всех узлов. Это делается для того, чтобы определить максимальный размер массивов, куда будут записываться данные. Затем вводятся последовательно все узлы: сначала указывается число переменных и число исходов для каждого узла, а потом – сами переменные и исходы. По завершению ввода данных рекомендуется записать эту информацию на диск.

2. Ввод примеров. Когда все переменные и исходы введены, то следует приступить к обучению ЭОС через примеры. Как правило, число примеров для каждого узла равно числу его исходов – надо указать через 0 или 1 наличие того или признака (свойства) у каждого исхода. Ввод примера также завершается записью его на диск.

3. Тренировка системы. С помощью этого модуля на основании введенных примеров вычисляется массив правил для работы системы как эксперта по узнаванию объектов. Получаемое правило представляют собой двумерный массив, в котором положительность коэффициента (веса) в строке соответствует наличию этого свойства соответствующему исходу. Коэффициенты (веса) других исходов получают при этом отрицательные значения. Полученный массив записывается на диск.

4. Обучение системы. Этот модуль используется, если после ввода примеров и вычисления массива правил, система работает не надежно и дает неправильные варианты исходов. В этом случае рекомендуется переобучить систему, вводя дополнительные примеры. После ввода каждого примера система спрашивает, надо ли запоминать ответ, и если да, то она сама осуществляет коррекцию массива правил, который изменяет свои значения в тех строках, где речь идет о переменных, относящихся к свойствам неправильно узнанных исходов. Для надежности рекомендуется вводить один и тот же пример дважды. Можно дать столько же примеров, как было при вводе примеров на втором этапе. Можно же ограничиться примерами только для тех случаев, когда система выдает ошибочные исходы. По завершению сеанса обучения результаты записывается на диск.

5. Нормальное функционирование системы. Этот модуль предназначен преимущественно для работы с ЭОС обучаемым (пользователем), а не разработчиком. При запуске модуля на экране появляются вопросы, которая система последовательно ставит пользователю. Тот сообщает ей, какие признаки у того объекта, название которого он желает узнать с помощью ЭОС. Ответы пользователя должны быть точны, иначе ЭС не даст правильного ответа (исхода). При многоуровневой ЭОС сначала выдается исход 1-го узла, а потом – окончательный ответ. Оболочка данной ЭОС устроена так, что после завершения сеанса работы с ней создается файл-протокол сеанса работы.

6. Запоминание текущего состояния системы. Этот модуль записывает на диск массивы переменных, исходов, их число, массив примеров и правил (в общей сложности 7 файлов).

7. Загрузка экспертной системы. Заполнение массивов из файлов. Этот модуль делает ЭОС готовой к работе. После загрузки система готова либо для обучения, либо к нормальному функционированию, то есть использованию ЭОС для распознавания объектов (исходов).

8. Контроль правил и примеров. Здесь на экране монитора можно просмотреть список все переменных и исходов, введенные примеры и массив правил.

9. Модификация системы. Здесь можно удалять и вводить новые переменные и исходы. Переменные рекомендуются удалять только тогда, когда в процессе обучения система совсем не задает вопросов по наличию у объектов этого признака – значит, он не существенен, его надо удалить. Добавлять новые переменные нужно тогда, когда системе не удается отличить один объект от другого. После модификации исходных данных рекомендуется с помощью модуля 4 переобучить систему и записать результаты на диск.

10. Запись структуры ЭОС на диск. Этот модуль полезен тем, что после ввода переменных и исходов их можно вывести в текстовый файл (в отличие от модуля 8, который выводит только на экран монитора) для последующей корректировки системы.

Работа пользователя (обучаемого) начинается с загрузки ЭОС с внешнего носителя в ОЗУ (модуль 7 *«Загрузка БЗ»*) и последующего диалога с ней. При диалоге на экране монитора появляются вопросы, на которые надо ответить в

форме ввода с клавиатуры значений 0 или 1 в зависимости от наличия или отсутствия указанных свойств у искомого объекта (исхода). Число задаваемых ЭОС вопросов и порядок их следования целиком зависит от уровня её обученности экспертом (преподавателем). Иногда ответ получается за 2-3 хода, порой задается более десятка вопросов (все зависит, конечно, от общего числа введенных в БЗ переменных и искомых исходов). В нашем примере ЭОС «Прикладное обеспечение ЭВМ» для идентификации исхода *ACCESS* система в 1 узле задает вопросы: «*Создает программы»-1, «Создает исполняемые файлы»-0, «Имеет транслятор»-0, «Графический режим работы»-1* и принимает решение, что это – *«Прикладное ПО»*, а потом во 2 узле спрашивает: «*Создает графику», «Проводит вычисления», «Создает БД»*.

При создании ЭОС в какой-либо предметной области, прежде всего, нужно определиться с выбором темы курса, знание которой планируется проверить с её помощью. Например, в базовом курсе информатики одним из немаловажных являются вопросы классификации видов компьютеров, программного обеспечения и языков программирования. Как уже было сказано выше, ЭОС идентифицирует объекты по их характерным признакам (свойствам, атрибутам). Поэтому разработчик ЭОС должен в первую очередь набрать достаточное число этих свойств, которые мы называем входами или переменными. Их число варьируется в зависимости от количества распознаваемых объектов – исходов.

После ввода исходных данных идет задание примера, в котором для каждого исхода всех узлов указывается наличие его характерных признаков. За вводом примера наступает этап тренировки системы, в котором по соответствующему алгоритму заполняется массив правил, позволяющих по набору некоторых значений переменных (не обязательно всех) определить соответствующий им исход. Однако этап тренировки, как правило, формирует такой массив правил, который не всегда обеспечивает поиск адекватного переменным (атрибутам) исхода. Поэтому рекомендуется после тренировки провести обучение системы. На этом этапе система, ориентируясь на сформированный ранее массив правил, ставит эксперту уточняющие вопросы относительно наличия тех или свойств выбранному исходу. Обучение заканчивается, как только система перестает ошибаться. Теперь результаты обучения заносятся в модифицированный массив правил, при этом сохраняются и все ранее созданные массивы. Первоначально следует подобрать как можно больше переменных, а потом, после обучения системы, неиспользуемые переменные, а ими окажутся те, которые совсем не будет вызывать система, можно удалить из базы. Может оказаться, что система не различает два похожих друг на друга объекта. В этом случае следует ввести в базу дополнительную переменную. Система готова к работе и её можно использовать.

Существенным также является вопрос определения числа узлов будущей ЭОС. Самый простой вариант – одноузловая система. В ней множество всех свойств объектов дают все переменные узла, а узнаваемые объекты (виды ЭВМ, ПО ЭВМ и языки программирования) – множество исходов. Построение двуглавых или более систем связано в большей степени с выбранными системами классификации объектов. ЭОС призвана проверять знания обучаемых в как можно большем объеме, поэтому желательно создавать много узловые системы. В случае классификации ЭВМ существует классическое их разделение на супер ЭВМ, большие ЭВМ, миниЭВМ и микроЭВМ. В результате будет получаться двухузловая ЭОС (первый узел определяет принадлежность к указанному виду, а второй узел определяет конкретный тип ЭВМ (БЭСМ, Apple и пр.)). В случае типизации ПО его можно отнести к трем видам: системное, прикладное и инструментальное. Такое деление определяет двухузловую систему. При построении трехузловой системы рекомендуется указанные три вида подразделить на поддержку ПО тем или иным типом операционной системы (однозадачная, многозадачная, сетевая, несетевая). Для языков программирования, а точнее для их систем программирования, можно взять градации: процедурные, декларативные, функциональные и пр. Строя трехузловую систему, можно применять аналогичный классификации ПО подход.

2. НЕЙРОННЫЕ СЕТИ

Основной функцией обучения нейронной сети (НС) является ассоциативное мышление, направленное на узнавание объектов, умение определять их сходство и различия. На этапе обучения НС формируются основные отношения между входными параметрами, которые впоследствии будут использоваться при решении задач с использованием нейросети.

Исследования по искусственным нейронным сетям связаны с тем, что способ обработки информации человеческим мозгом принципиально отличается от методов, применяемых обычными цифровыми компьютерами. Мозг представляет собой чрезвычайно *сложный*, *нелинейный, параллельный* компьютер. Он обладает способностью организовывать свои структурные компоненты, называемые *нейронами,* так, чтобы они могли выполнить конкретные задачи (такие как распознавание образов, обработку сигналов органов чувств, моторные функции) во много раз быстрее, чем могут позволить самые быстродействующие компьютеры. Мозг имеет совершенную структуру, позволяющую строить собственные правила на основе опыта. Опыт накапливается с течением времени.

Таким образом, можно дать следующее определение нейронных сетей, выступающих в роли адаптивной машины: нейронная сеть – это громадный распределенный параллельный процессор, состоящий из элементарных единиц обработки информации, накапливающих экспериментальные знания и представляющих их для последующей обработки. Нейронная сеть сходна с мозгом с двух точек зрения: знания поступают в нейронную сеть из окружающей среды и используются в процессе обучения; для накопления знаний применяются связи между нейронами, называемые синаптическими весами. Процедура настройки синаптических весов называется алгоритмом обучения [3].

В настоящее время существуют два основных направления реализации НС. К первому из них относятся специализированные компьютеры, которые получили название нейрокомпьютеры или нейроЭВМ (Synapse, NeuroMatrix). Второе направление основано на использовании нейросетевых программных продуктов, включающих: системы разработки нейроприложений, нейропакеты общего назначения, готовые решения на основе нейросетей. Нейропакеты общего назначения предназначены для решения информационных задач в диалоговом режиме, к ним относятся BrainMaker Professional, NeuroForecaster, Deductor Academic. Каждый нейропакет представляет собой комплекс программ, моделирующих работу нейроЭВМ. Входные и выходные данные могут быть представлены в числовом или символьном видах. При этом все данные имеют текстовый формат, и могут быть созданы и отредактированы в текстовом редакторе типа «Блокнот» [2].

Пакет Deductor Academic является свободно распространяемым ПО для учебных целей и позволяет решать задачу построения различных видов нейросетей с помощью имеющихся в нем инструментов – *Мастеров обработки*. С помощью *Мастера обработки* Deductor Academic позволяет конструировать нейронную сеть с заданной структурой, определить её параметры и обучить с помощью одного из доступных в системе алгоритмов обучения. В результате получается некий эмулятор нейронной сети, который может быть использован для решения различного рода задач, в том числе, классификации объектов.

Помимо разработки структуры нейросети процесс её создания включает в себя и этап обучения. Обучение равносильно процессу аппроксимации функции. Перед процессом обучения необходимо подготовить таблицу, в которой задаются входные и выходные параметры, то есть создать обучающую выборку. По представленной таблице нейросеть определит зависимости выходных параметров от входных. Далее построенные зависимости можно использовать, подавая на вход нейросети определенные системой значения (даже те, на которых нейросеть не обучалась).

Проиллюстрируем вышесказанное на примере классификации программного обеспечения ЭВМ, как это было проделано для экспертных систем. Представим работу Deductor Academic на примере создания нейросети «Виды ПО».

Как было сказано ранее, первоначально создается таблица, в столбцах которой помещается список всех атрибутов (входные данные), а в строках – перечень объектов распознавания (выходные данные), которая с помощью редактора «Блокнот» импортируется в Deductor Academic. Входными параметрами являются признаки объектов, а выходными – узнаваемый объект. Полученная таблица может быть обработана с помощью различных *Мастеров обработки*, из которых, на наш взгляд, для решения рассматриваемой задачи классификации объектов, эффективными являются *Дерево решений* и *Кластеризация*.

1. Дерево решений

Деревья решений (decision trees) являются средством решения задачи принадлежности какого-либо объекта (строчки набора данных) к одному из заранее известных классов. Дерево решений – является своего рода классификатором, полученным из обучающего множества, содержащего объекты и их характеристики. Дерево состоит из узлов и листьев, указывающих на класс.

Рассмотрим построение нейросети с помощью инструмента *Дерево решений*:

1) Вызываем *Мастер обработки*.

2) Выбираем *Дерево решений*.

3) Задаем назначения столбцов данных. Входными значениями сделаем тип «Атрибуты ПО ЭВМ», выходным – «Виды ПО».

4) Запускаем процесс построения дерева решений, нажав кнопку *Пуск*.

В качестве способов отображения (визуализация) данных выберем подпункты пункта *Data Mining*: дерево решений, правила вывода, значимость атрибутов и инструмент «Что-если».

Визуализатор «Дерево решений» позволяет увидеть, как на основе алгоритмической структуры «если-то-иначе» система осуществляет классификацию объектов.

Визуализатор «Значимость атрибутов» показывает, какие атрибуты значимы при проведении классификации объектов.

Визуализатор «Что-если» позволяет работать с обученной нейронной сетью, придавая значения «да» и «нет» узнаваемым объектам.

2. Кластеризация

Пакет Deductor Academic имеет в своем распоряжении Мастер обработки «Кластеризация». Этот мастер обработки позволяет при решении задач указанного типа изменить подход для получения результатов обучения сети с помощью визуализатора «Что-если». Сеть можно настроить так, что атрибуты становятся выходными значениями, а выходной параметр – входным. В этом случае получается рабочий инструмент, который позволяет, выбирая вид ПО, получить его атрибуты, то есть характерные признаки объекта.

Таким образом, рассмотренные нами два способа (с омощью экспертных систем и нейронных сетей) решения задач идентификации объектов, несмотря на их внешнее различие, имеют и много общего. Оба они предполагают составление списков входных данных (переменных) и выходных (исходов). У обоих

способов создается база знаний (система правил), базирующаяся на весовых коэффициентах. Оба проходят этап обучения, однако на этом этапе и наблюдаются существенные отличия. Так обучение нейронной сети производится нейроэмулятором Deductor Academic после ввода обучающей выборки. В экспертных же системах, как отмечалось выше, после ввода примеров и получения системы правил, чаще всего, приходится их улучшать путем дополнительного дообучивания. Есть еще одно характерное отличие ЭС от нейронной сети. Как уже отмечалось, экспертная система может быть многоузловой, что обуславливается многоуровневой классификацией объектов. В рассматриваемом нами примере идентифицируемая компьютерная программа сначала в первом узле соотносится по своим признакам с системным, прикладным ПО или системой программирования, а во втором – по переменным этого узла определяется название программы. Нейросеть не имеет узлов, в ней задается только один список атрибутов, позволяющих сразу определить название узнаваемой программы. Этот список атрибутов может совпадать со списком переменных второго узла ЭС, таким образом, нейросеть можно формально считать одноузловой экспертной системой.

В данной работе мы показали технологию использования двух видов искусственного интеллекта при решении задач распознавания объетов, что лежит в основе систематизации и контроля знаний в различных областях, в том числе и в предметной области «Информатика». Эти два вида программных сред (оболочка ЭС и Deductor Academic) можно эффективно использовать совместно с целью оптимизации числа атрибутов (характерных признаков) распознаваемых объектов. Действительно, работая в среде ЭС довольно трудно определить значимые и незначимые атрибуты (переменные). А инструмент дедуктора «Значимость атрибутов» позволчет легко определить лишние атрибуты (свойства объектов). При этом надо учитывать то обстоятельство, что ЭС и нейросети ведут себя по-разному. Так, нейросеть может идентифицировать объект по отсутствию у него указанных свойств. И это логично, так как отсутствие у объекта какого-либо свойства есть его характеристика. А для ЭС идентификация объекта обязательно требует наличия у него хотя бы одного характерного признака. Такова особенность работы алгоритма, заложенного в её оболочку. Следует заметить, что список признаков, входящих в соответсвующее объекту правило, включает в себя не все свойства объектов, которые указаны в исходной таблице для построения нейронной сети. Сюда входодят только те из них, которые позволяют сети отличить один объект от другого, с учетом того, что они могут иметь одинаковые характерные признаки.

Библиографический список

1. Макаренко С.И. *Интеллектуальные информационные системы*: учебное пособие. Ставрополь, 2009.
2. Касторнов А.Ф., Касторнова В.А. Интеллектуальное тестирование знаний. *Информационные и педагогические технологии в современном образовательном учреждении:* материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. Череповец: ЧГУ, 2017: 14 – 17.
3. Касторнов А.Ф. Нейрокомпьютинг – современный интеллектуальный инструмент познания. *Учёные записки ИУО РАО.* 2017; 1-2 (61): 58 – 61.

References

1. Makarenko S.I. *Intellektual'nye informacionnye sistemy*: uchebnoe posobie. Stavropol', 2009.
2. Kastornov A.F., Kastornova V.A. Intellektual'noe testirovanie znanij. *Informacionnye i pedagogicheskie tehnologii v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii:* materialy VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cherepovec: ChGU, 2017: 14 – 17.
3. Kastornov A.F. Nejrokomp'yuting – sovremennyj intellektual'nyj instrument poznaniya. *Uchenye zapiski IUO RAO.* 2017; 1-2 (61): 58 – 61.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 37

Kachalov D.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Transport Economics, Ural State University of Railway Engineering (Yekaterinburg, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

FORMATION OF STUDENTS' SELF-EDUCATION CULTURE BY MEANS OF REFLEXIVE-ANALYTICAL WORKSHOP. The atatement of a problem of formation of culture of self-education of students is dictated by the need to form not only professional competence, but also to form a culture of self-knowledge, promotion of self-realization, self-improvement, "self-movement" in the professional future. The process changes in the approaches to the organization of the learning process at a university are associated with the creation of conditions and the use of methods aimed at the formation of a culture of self-education, knowledge, search skills to achieve a high level of professional competence.

Key words: **self-education, culture of self-education, reflexive-analytical workshop, functions, pedagogical potential in formation of culture of self-education of students.**

Д.В. Качалов, *д-р пед. наук, доц., проф. каф. экономики транспорта, Уральский государственный университет путей сообщения, г. Екатеринбург, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА

Постановка проблемы формирования культуры самообразования студентов продиктована необходимостью сформировать не только профессиональные компетенции, но и сформировать культуру самостоятельного получения знания, выдвижения задач самореализации, самосовершенствования, собственного «самодвижения» в профессиональном будущем, способности успешной самореализации в будущей профессиональной деятельности. Процессные изменения в подходах к организации процесса обучения в вузе связаны с созданием условий и применением методов, направленных на формирование культуры самообразования, знаний, поисковых навыков для достижения высокого уровня профессиональной компетентности.

Ключевые слова: **самообразование, культура самообразования, рефлексивно-аналитический практикум, функции, педагогический потенциал в формировании культуры самообразования студентов.**

В калейдоскопе научных исследований нет однозначного общепризнанного определения культуры самообразования студентов. Чаще исследователи обращают внимание на категорию самообразование и определяют её как целенаправленную, систематическую, управляемую студентом познавательную деятельность; как переход личности от одного состояния к другому [1; 2]; в целостном рассмотрении в самообразовании выделяются инициативность субъекта; самостоятельное овладение знаниями; дополнительный характер образования по отношению к основному образованию; целенаправленность данного процесса; систематичность; высший уровень образовательной деятельности [3, с. 137–138]. То есть как родовое и составляющее понятие самообразование в приближении к культуре самообразования может рассматриваться как целенаправленная познавательная деятельность, способствующая развитию личностных качеств

Между тем, исследователи, активно решая проблему формирования культуры самообразования, дают её определение в контексте учебной и будущей профессиональной деятельности, подчеркивая, что она (культура самообразования) является условием успешной учебной деятельности студента, и её составной характеристики; на высоком уровне организованная умственная и творческая деятельность; выделяют в её структуре ценностно-мотивационный, когнитивно-операционный и контрольно-рефлексивный компоненты [4, с. 278–285]; соотнося составляющие культуры самообразования со структурой личности, исследователи определяют данное понятие как готовность к изменению вида и характера деятельности, активное пользование информационными технологиями, способность осмысливать выдвигаемые учебные ситуации и «переносить» их в формат и цель самообразования [5] и другие.

Воспользуемся структурным форматом культуры самообразования уже известным в научном понимании [6, с. 247] и будем ориентироваться в процессе её формирования на следующие компоненты: ценностно-мотивационный компонент, включающий осознание требований будущей профессиональной деятельности, потребность в освоении новых знаний, стремление к освоению методов научного познания, стремление состояться в профессии; когнитивно-

операционный компонент – знание фактов, понятий, категорий, законов, теорий, методов, способы их применения, умение выбирать способы и формы самообразовательной деятельности; рефлексивный компонент, содержание которого выражено в самоанализе, самооценке, самоконтроле, рефлексивном позиционировании; рефлексивный компонент- оценка и самооценка сформированности готовности к самообразовательной деятельности [7, с. 7]. Формирование названных компонентов культуры самообразования студентов не происходит стихийно, должен быть организован целенаправленно обусловленный процесс, в ходе которого обозначены формы, методы, приемы, средства, акцентирующие внимание на включенности студентов в культуроформирующее проблемное поле самостоятельной познавательной деятельности, активизации самостоятельного получения знаний, мотивации совершенствования умений, самообразования и совершенствования, саморазвития. Логика процесса формирования культуры самообразования осуществляется в постепенном продвижении студентов к выработке собственной системы приобретения знаний, навыков и умений.

Одним из таких средств мы выделяем рефлексивно-аналитический практикум, который в своем функциональном содержании направлен на осмысление значения культуры самообразования студентов и определяемый как средство выявления и развития способностей к самоанализу, самооценке [8] и который в контексте данного исследования сопровождается формированием ценностного отношения к самообразовательной деятельности, самореализации в ходе её осуществления. Составляющие процессные компоненты рефлексивно-аналитического практикума убедительны в процессе формирования культуры самообразования в том, что рефлексия в данном процессе приобретает характер механизма, способствующего приобретению способности к самоорганизации, саморазвития, самокоррекции [9]; способности к самоучению, умению устанавливать причинно-следственные связи, присваивать ценностные критерии профессиональной деятельности и необходимости в самообразовательной деятельности [10, с. 34].

Аналитический компонент описываемого практикума предусматривает концентрацию студентов на познавательной самостоятельной деятельности, формировании способности к теоретическому анализу, осмыслении логических действий постановки и решения проблем [11, с. 6], самостоятельное выполнение учебно-профессиональных, познавательных, творческих, исследовательских заданий, готовность к самостоятельной образовательной деятельности, выполнению и анализу завершенного самостоятельного продукта. Опираясь на научные позиции, доказывающие эффективность практикума как эффективного средства, мы присоединяемся к процессуальному обоснованию его и переносим его в структурно-логический конструкт рефлексивно-аналитического практикума как средства формирования культуры самообразования студентов, что выражено в проецировании на когнитивные процессы – усвоение знаний о сущности, содержании, процессе самостоятельности; эмоциональные установки; реально-деятельностные самостоятельные виды работ через через диалог, сотрудничество, рефлексивные приемы и методы, погружение в активный самостоятельный поиск решения.

Формирование культуры самообразования осуществляется поэтапно и проецируется на составляющие её компоненты. Мотивационно-ценностный компонент культуры самообразования в процессе включенности в рефлексивно-аналитический практикум формировался за счет осуществления рефлексивного контроля своей учебной деятельности, анализа своей деятельности, стимулирования к выполнению познавательных, творческих, исследовательских заданий. Запуск механизма рефлексии в данном контексте выступает как источник мотива учения, стремления к самостоятельной деятельности, повышению своего личностного уровня самостоятельности, установлению границ собственных возможностей.

Акцентирование когнитивно-операционного компонента культуры самообразования связано с необходимостью включенности студентов в активную самостоятельную деятельность. Для реально-деятельностного освоения культуры самообразования необходимо наличие связи рефлексии с самооценкой, самоконтролем, рефлексивным позиционированием: «Что я знаю», «Что я умею», «Что необходимо сделать?» «Что я сделал не так, что получилось так», «Что надо сделать, чтобы получилось не так? и так далее. На протяжении данного этапа студенты ведут рефлексивный дневник, в котором ежедневно указанные позиции записываются, анализируются и результатом является выработка собственной программы развития культуры самообразования. Рефлексивное погружение студентов в самостоятельную деятельность включает работу с учебными изданиями, справочными материалами, печатными пособиями, дается задание на составление тезисов к первоисточнику, самостоятельное составление схем, таблиц, систематическое решение практико-ориентированных задач, анализ ситуаций, самостоятельное проведение фрагментов опытно-поисковой работы, подготовка докладов, рефератов, работа над курсовыми, квалификационными работами.

Дидактико-педагогическое сопровождение этапа формирования когнитивно-операционного компонента культуры самообразования осуществлялось предоставлением студентам алгоритм-текста, в котором прописаны требования к самостоятельному выполнению различного вида заданий (последовательность действий по выполнению, например, практико-ориентированной задачи). В работе с данным алгоритм – текстом студенты «погружаются» в так называемую ориентировочную последовательность, направленной на осмысление пошаговой самостоятельной образовательной деятельности, её репродуктивное воспроизведение и в завершающем шаге осознают и анализируют возможность собственного алгоритма действий. То есть алгоритм-текст по сути выступает как учебно-методическое сопровождение, которое обеспечивает студента средствами организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

В ходе рефлексивно-аналитического практикума студентам предлагается комплект заданий, которые носят исполнительский, прогностический характер, задания на конструирование, задания, требующие информационно-аналитического анализа и выражены в обязательном требовании самостоятельного поиска студентами способов выполнения заданий, осуществления научно-поисковой деятельности, и рефлексию самостоятельности как результата. Так, задания исполнительского характера включали анализ историко-педагогических текстов, их воспроизведение в виде информационного сообщения с привлечением современного педагогического опыта из современной научно-методической литературы.

На следующем этапе студенты при самостоятельном выполнении конструктивных заданий, не имея готовых средств решения, самостоятельно вырабатывали аналитические схемы проблемы, выстраивают гипотезу, на основе рефлексии осмысливает возникающие идеи, реализуют спланированные шаги выполнения. В ходе рефлексивно-аналитического практикума студенты разрабатывают доклады, разрабатывают план проблемного семинара. Самостоятельный признак в том, что студенты анализируют свои действия, рефлексируют свое самодвижение в самостоятельном выполнении заданий.

Результативными характеристиками рефлексивно-аналитического практикума в формировании культуры самообразования студентов способность организовать собственную самостоятельную деятельность с учетом решаемой задачи; способность строить информационную, процессуальную ориентировочную основу деятельности, построение плана деятельности, структурирование, прогнозирование и оценка продукта самостоятельной деятельности, его соотношение с анализом трудностей и способов их устранения; стремление самостоятельно получать и преобразовывать полученные знания и умения, самостоятельно получать и преобразовывать полученные их; умение осуществлять самоанализ результатов самообразовательной деятельности и личностных качеств, которые способствуют развитию культуры самообразования.

Библиографический список

1. Терехова Н.В. *Педагогическое руководство самостоятельной работой студентов (На примере педагогического колледжа*). Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1996.
2. Яковец Т.Я. *Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва 2003.
3. Закиров Г.С. *Организация самообразования учащейся молодёжи*. 2-е изд., дополн. Казань, 2000.
4. Дыганова Е.А. Явгильдина З.М. Педагогические условия формирования культуры самообразования будущего педагога-музыканта в процессе освоения дирижерско-хоровых дисциплин. *Филология и культура. Philology and Culture (Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета).* 2013; 4 (34): 278 – 285.
5. Насипов А.Ж. Культура самообразования личности: структура, критерии, показатели и уровни развития. *Эмиссия – Оффлайн. Интернет-журнал*. Февраль, 2011.
6. Дыганова Е.А. Формирование самообразовательной культуры будущего педагога-музыканта. *Вестник ТГГПУ*. 2011; 3 (25): 245 – 250.
7. Скопцова Л.А. *Педагогические условия индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань, 2010
8. Москвина Т.И. *Рефлексивный практикум как средство формирования ценностного отношения к педагогической деятельности: в системе дополнительного профессионального образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 2009.-
9. Кутолин С.А. *Мир как труд и рефлексия*. Междунар. Акад. Наук Центра ноосфер. защиты. Хим. лаб. Новосибирск, 2001.
10. Азбукина С.Ю. *Рефлексивная контрольно-самооценочная деятельность будущего учителя как ресурс качества педагогической подготовки.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Томск, 2005.
11. Темняткина О. В. Оценка сформированности компонентов деятельности и универсальных учебных действий у обучающихся. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 20: 1 – 7.

References

1. Terehova N.V. *Pedagogicheskoe rukovodstvo samostoyatel'noj rabotoj studentov (Na primere pedagogicheskogo kolledzha*). Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1996.
2. Yakovec T.Ya. *Kompleks pedagogicheskih uslovij formirovaniya gotovnosti studentov vuza k samoobrazovaniyu*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva 2003.
3. Zakirov G.S. *Organizaciya samoobrazovaniya uchaschejsya molodezhi.* 2-e izd., dopoln. Kazan', 2000.
4. Dyganova E.A. Yavgil'dina Z.M. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'tury samoobrazovaniya buduschego pedagoga-muzykanta v processe osvoeniya dirizhersko-horovyh disciplin. *Filologiya i kul'tura. Philology and Culture (Vestnik Tatarskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta).* 2013; 4 (34): 278 – 285.
5. Nasipov A.Zh. Kul'tura samoobrazovaniya lichnosti: struktura, kriterii, pokazateli i urovni razvitiya. *`Emissiya – Offlajn. Internet-zhurnal*. Fevral', 2011.
6. Dyganova E.A. Formirovanie samoobrazovatel'noj kul'tury buduschego pedagoga-muzykanta. *Vestnik TGGPU*. 2011; 3 (25): 245 – 250.
7. Skopcova L.A. *Pedagogicheskie usloviya individual'no-tipologicheskogo podhoda k razvitiyu kul'tury samoobrazovatel'noj deyatel'nosti uchitelya.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2010
8. Moskvina T.I. *Refleksivnyj praktikum kak sredstvo formirovaniya cennostnogo otnosheniya k pedagogicheskoj deyatel'nosti: v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tyumen', 2009.-
9. Kutolin S.A. *Mir kak trud i refleksiya.* Mezhdunar. Akad. Nauk Centra noosfer. zaschity. Him. lab. Novosibirsk, 2001.
10. Azbukina S.Yu. *Refleksivnaya kontrol'no-samoocenochnaya deyatel'nost' buduschego uchitelya kak resurs kachestva pedagogicheskoj podgotovki.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2005.
11. Temnyatkina O. V. Ocenka sformirovannosti komponentov deyatel'nosti i universal'nyh uchebnyh dejstvij u obuchayuschihsya. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 20: 1 – 7.

Статья поступила в редакцию 31.10.18

УДК 37

Kachalova L.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: lada7.54@mail.ru*

Kolmogorova I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vice-Rector for Academic Affairs, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: lada7.54@mail.ru*

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF HIGHER SCHOOL STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE. The objective regularity in the preparation of students for professional activity is the formation of research competence, which determines the development of an ability to solve educational and research professional and pedagogical problems. This suggests that it is necessary to apply new approaches to the organization of the educational process, one of which is the scientific and pedagogical support. The article reveals the logic of formation of research competence of students of pedagogical university on the basis of scientific and pedagogical support, which determines the variety of forms, methods and means of organization of research activities of students.

Key words: **research competence, research and pedagogical support, functions of scientific and pedagogical support, pedagogical conditions of scientific and pedagogical support to form higher school students' research competence.**

Л.П. Качалова, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: lada7.54@mail.ru*

И.В. Колмогорова, *канд. пед. наук, доц., проректор по учебной работе, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: lada7.54@mail.ru*

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Объективной закономерностью в подготовке студентов к профессиональной деятельности является сформированность исследовательской компетенции, обусловливающей развитие способности решать учебные и научно-исследовательские профессионально-педагогические задачи. Это дает основание утверждать, что необходимо применение новых подходов к организации образовательного процесса, одним из которых является научно-педагогическое сопровождение. В статье раскрывается логика формирования исследовательской компетенции студентов педвуза на основе научно-педагогического сопровождения, определяющего многообразие форм, методов и средств организации исследовательской деятельности студентов.

Ключевые слова: **исследовательская компетенция, научно-педагогическое сопровождение, функции научно-педагогического сопровождения, педагогические условия научно-педагогического сопровождения формирования исследовательской компетенции студентов педвуза.**

Современная парадигма образования нацеливает процесс подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности с позиции формирования целостного психолого-педагогического знания, с позиции компетентностного подхода, определяющего широкий спектр педагогической деятельности: изучение личностных характеристик и особенностей учащихся, моделирование процессов и проектирование инновационных замыслов, формирование стремления к самосовершенствованию, самореализации в формате педагогического мастерства и творчества, умения и готовности проводить опытно-исследовательскую работу и др.

Приоритетным при реализации компетентностного подхода является не информированность обучающегося, не усвоение и репродукция учебного материала, а самостоятельный мотивированный поиск информации, её интерпретация, обработка и анализ с целью получения нового знания, то есть исследовательская деятельность [1].

Исследовательская компетенция означает владение умениями и способами исследовательской деятельности, которые проецируются на решение образовательных проблем, построение образовательного процесса в соответствии с ценностями-целями современного образования. В содержательном конструкте исследовательской компетенции находят выражение совокупность знаний и понятий, совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в знаниях, совокупность умений выполнять исследовательские действия, необходимые для решения исследовательских задач в педагогической деятельности [2, с. 27 – 34].

Научно-исследовательская компетенция в ходе активной деятельности студентов предусматривает приобретение необходимых навыков творческой исследовательской деятельности, что позволяет самостоятельно решать задачи, разработанных в науке. Научно-исследовательская компетенция предполагает умение студента поставить задачу на основе анализа имеющейся информации, условий, методов, планирование педагогического эксперимента [3, с. 69 – 77].

В соответствии с новыми общественными потребностями возникла необходимость осуществления поиска новых путей развития творческой личности учителя. Концепция высшего педагогического образования определяет в качестве конечной цели подготовку учителя, владеющего опытом творческой деятельности и методологией научного познания, способного самостоятельно обновлять свои знания, расширять кругозор и совершенствовать методическое мастерство. Следовательно, система профессионального образования должна быть направлена на подготовку учителя-исследователя [4].

Таким образом, речь идёт о формировании научно-исследовательской компетенции как сложного системного образования, конституционной структуры, коррелирующей с предметной научно-исследовательской деятельностью; как совокупность системы знаний об исследовательской деятельности, опыт творческой исследовательской деятельности, умения организовать исследовательскую деятельность [5, с. 27 – 31].

В связи с этим на основе фундаментальной общенаучной и специальной подготовки необходимым является усиление роли научно-исследовательской подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности, позволяющей востребовать и реализовать себя в этой деятельности.

Основные методы исследования: теоретический анализ, опытно-поисковая работа. Научно-исследовательская деятельность, процессуально формирующая исследовательскую компетенцию студентов, представляет собой модель самореализации креативного потенциала студентов и преподавателей, и которая на-

правлена на раскрытие способностей студентов к исследованию, их личностных черт характера как будущего специалиста, что содействует обретению студентами собственного мировоззрения. Исследовательская компетенция рассматривается как совокупность личностно-осмысленных исследовательских знаний, умений, навыков, опыта деятельности, ценностных ориентаций, поведенческих моделей, которые могут сформироваться в процессе исследовательской деятельности [6, с. 13].

Данный процесс предусматривает научно-педагогическое сопровождение, которое в своей процессуально-содержательной основе сосредоточивает внимание на организации таким образом научно-исследовательской деятельности студентов, в котором учитываются их индивидуальные возможности в области научно-исследовательской работы, предусматриваются формы организации взаимодействия сопровождающего (преподавателя, руководителя научно-исследовательской работы).

Обращаясь к научным изысканиям обнаруживаем определение научно-педагогического сопровождения как процесса, идея которого основана на принципах максимального использования научного потенциала вуза, на сопровождение деятельности каждого компонента обучающегося [7, с. 14].

Ресурсная постановка научно-педагогического сопровождения зависит от научного и инновационного потенциала вуза, кафедры, обеспечивающих своевременное реагирование на изменения во внешней среде, активизировать научно-исследовательскую работу студентов, разрабатывать научные основы профессионально педагогического образования.

Функционально научно-педагогическое сопровождение осуществляется в соответствии с принципами, определяющими направления деятельности кафедры в организации научно-исследовательской работы студентов: приоритет научных интересов студентов; педагогическая поддержка студентов; обеспечение ценностно-смыслового вхождения в научно-исследовательскую работу; разнообразие форм сопровождения в выполнении научно-исследовательской работы студентами.

Функции научно-педагогического сопровождения в формировании исследовательской компетенции студентов нами обозначены как: аналитическая, ориентационная, прогностическая, моделирующая. Аналитическая функция заключена в установлении причинно-следственных связей между компонентами образовательного процесса, в выявлении условий, в которых осуществляется процесс формирования исследовательской компетенции студентов. Ориентационная функция направлена на формирование у студентов представлений о цели, плане и средствах осуществления исследования, умений определять направление исследовательской работы, прогнозировать её результаты. Прогностическая функция предполагает выявление у студентов наличия умения предвидеть конечной результат исследовательской деятельности. Научно-педагогическое сопровождение в данном аспекте направлено на формирование умений прогнозировать, опираться на знания сущности, закономерностей, логики педагогического исследования, формирование умения выдвигать гипотезы, формулировать цели и задачи предстоящего исследования, выбрать способы достижения поставленных целей, предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений, определение этапов педагогического исследования, распределить время, спланировать и составить алгоритм своих действий, использовать комплекс методов и методик, адекватных исследованию [8].

Моделирующая функция реализуется в построении процесса сопровождения в формировании исследовательской компетенции студентов: консультирование, совместное проектирование работы, обсуждение прогнозов к решению поставленных задач, корректировка структуры, предмета, объекта, внутренних связей исследовательской работы, позволяющих, позволяющие сделать выводы и обосновать результаты внедрения в практику образовательного процесса школы.

Важно создать условия, в которых научно-педагогическое сопровождение обеспечивает формирование исследовательской компетенции студентов, включающей в свой смысловой и операциональный состав способность видеть и формулировать проблему, определять цель исследовательской работы; понимать и обосновывать актуальность, новизну, теоретическую и практическую значимость задач исследования; выдвигать и обосновывать гипотезы, планировать решение, используя готовые и собственные алгоритмы и схемы; самостоятельно осваивать новые методы исследования, приобретать знания, в том числе с помощью информационных технологий; проводить исследование по готовой или самостоятельно разработанной программе; представлять результаты своей работы [9, с. 76].

В целях продуктивной реализации процесса формирования исследовательской компетенции студентов на основе научно-педагогического сопровождения нами выделены следующие педагогические условия:

1) информационно-методическое обеспечение, которое содержательно направлено на информацию о методологии, методах, формах организации исследования в конкретной предметной области, проецируется на формирование у студентов способности к анализу собственной деятельности, формирование инициативности и самостоятельности в выполнении различных видов исследовательских работ. В этом необходимым является разработка спецкурса «Основы научно-исследовательской деятельности» как специально-организованного средства научно-педагогического сопровождения, предполагающего последовательное прохождение этапов самостоятельно педагогического научного исследования [10, с. 17].

Целью научно-педагогического сопровождения в формате данного спецкурса является активизация познавательной деятельности студентов, формированию их творческого мышления, исследовательских умений и навыков, умение самостоятельно анализировать и находить правильное научно обоснованное решение в конкретных педагогических ситуациях, формирование научно-исследовательской самостоятельности в выполнении различных видов работ подобного рода. Содержательное наполнение спецкурса включает в себя методологические основы педагогического исследования, методы исследования педагогических проблем, структурная композиция педагогического исследования, организация опытно-поисковой, опытно-экспериментальной работы, структура, содержание, требования к курсовой работе, выпускной квалификационной работе, требования к их защите;

2) педагогическая поддержка студентов в осознании себя субъектом исследовательской деятельности, предусматривающую сопровождение в развитии навыков самоанализа (знание и принятие своих сильных и слабых сторон), вхождению в рефлексивное позиционировании относительно готовности к выполнению научно-педагогических исследовательских задач. Научно-педагогическое сопровождение в контексте данного условия осуществляется за счет развития способностей к анализу и оценке собственной деятельности студентам посредством заданий различного исследовательского уровня, оценочно-аналитических задач, требующих доказательства, составления структурно-логических схем; задач практической направленности, проектно-технологических [9, с. 78];

3) создание научно-предметно развивающей среды, направленной на стимулирование выполнения исследовательской работы, что предусматривает представление возможности выбора форм и способов аудиторной и самостоятельной учебно-исследовательской работы, уровня сложности заданий, темы исследований; использование активных методов и форм обучения; включенность студентов в деятельность по рецензированию работ других студентов. Подчеркнём, что ведущими являются организационно-деятельностные игры, рефлексивно-деятельностные интерактивы, базирующиеся на индивидуальных переживаниях, самоанализе, осознании собственных знаний и умений в реальной действительности: самооценка, самоанализ и пр.; семинары-погружения, обеспечивающие интенсивное освоение как индивидуального, так и группового опыта, корректировку знаний; инновационно-деятельностные занятия, моделирование, в ходе реализации которых важным требованием является взаимодействие и сотрудничество студентов с преподавателем, помощь педагогов студентам. Все это должно обеспечить повышение студентами своей собственной исследовательской самостоятельности [10; 11];

4) создание педагогически комфортной среды, содействующей самореализации студентов, самостоятельности в решении возникающих трудностей; создание условий для инициативности и самостоятельности студентов при выполнении исследовательских работ;

5) включенность студентов в разнообразные виды внеаудиторной творческой исследовательской деятельности, направленной на активизацию исследовательской деятельности студентов. Для этого создаются творческие лаборатории, объединяющие различные учебные дисциплины, научные сообщества студентов и преподавателей, заинтересованных во взаимном творчестве, изучении, разработке, обобщении материалов по заявленной тематике с целью поиска оптимальных путей развития изучаемой темы для непосредственной практической деятельности, мобилизации творческого потенциала студентов и преподавателей. Результаты участия работы студентов в творческих лабораториях представляются на конкурсах исследовательских работ, научно-практических конференциях.

Создание указанных условий научно-педагогического сопровождения, осуществляемого кафедрой представляет единство психолого-педагогического, мотивационно-целевого, информационно-методического, организационно-управленческого компонентов деятельности преподавателей кафедры. При этом ведущей становится деятельность, связанная с сопровождением студентов в усвоение целей, задаваемых предметом исследования; превращением мотивов в цели; преобразованием неосознанных мотивов в осознанные цели, а также организационно-управленческая деятельность, включающая совокупность способов и средств для выстраивания субъект-субъектных взаимоотношений преподавателя и студента, их совместной деятельности при доминирующей самостоятельности студента. Научно-педагогическое сопровождение процесса формирования исследовательской компетенции студентов педвуза таким образом, сосредоточено на проведении диагностики мотивации студентов к исследовательской деятельности (в ходе экспериментального исследования динамика составила от 57% к 89% студентов); самооценку сформированности групп умений, обеспечивающих успешность исследовательской деятельности (умение анализировать, прогнозировать и определять задачи исследования на конец исследовательского эксперимента показали высокий уровень 75% студентов), выявление личностных качеств, способствующих становлению личности педагога – исследователя.

Другой важный аспект научно-педагогического сопровождения сосредоточен на выявлении проблемных аспектов при формировании исследовательской компетенции студентов (основными проблемами явились методологические аспекты исследовательской работы, студенты отмечали недостаточность знаний

и умений в определении категориально-методологического аппарата – 65%, на конец эксперимента по окончании спецкурса процент методологической грамотности возрос до 74%).

В целом экспериментальное исследование, связанное с организацией научно-педагогического сопровождения процесса формирования исследовательской компетенции студентов педвуза позволило нам выявить, обосновать, проверить и доказать то, что при организации соответствующих педагогических условий, обозначенных выше, у студентов формируется исследовательская компетенция, которая является важной составляющей успешности в рамках профессионально-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Лобова Г.Н. *Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности*. Москва, 2000.
2. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования. *Педагогика.* 2000; 3: 27 – 34.
3. Комарова Ю.А. Научно-исследовательская компетентность специалистов: функционально-содержательное описание. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2008, сентябрь; Выпуск 11 (68): 69 – 77.
4. Чикунова Г.К. *Подготовка учителя к исследовательской деятельности в процессе повышения квалификации.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
5. Шадриков В.Д. Модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2006; 8: 27 – 31.
6. Черняева Л.А. *Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического колледжа*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Новокузнецк, 2011.
7. Лагусева Н.Н. *Научно-педагогическое сопровождение профессионального образования в гуманитарном вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург 2007.
8. Елагина В.С. Формирование исследовательской компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. *Концепт.* 2012; 8 (август). Available at: http://www.covenok.ru/koncept/2012/12102.htm
9. Лукашенко С.Н. Модель развития исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневого обучения (на примере изучения математических дисциплин). *Образование и наука.* 2012; 1 (90): 76.
10. Савельев П.А. Учебно-исследовательская деятельность как способ формирования исследовательских компетенций у студентов педагогического колледжа. *Среднее профессиональное образование*. 2014; 3: 17 – 20.
11. Шнейдер Е.М., Димитрюк Ю.С. Методы формирования исследовательской компетентности студентов высшей школы. *Современные проблемы науки и образования.* 2017; 6. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27049

References

1. Lobova G.N. *Osnovy podgotovki studentov k issledovatel'skoj deyatel'nosti*. Moskva, 2000.
2. Lazarev V.S., Konoplina N.V. Deyatel'nostnyj podhod k formirovaniyu soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya. *Pedagogika.* 2000; 3: 27 – 34.
3. Komarova Yu.A. Nauchno-issledovatel'skaya kompetentnost' specialistov: funkcional'no-soderzhatel'noe opisanie. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg, 2008, sentyabr'; Vypusk 11 (68): 69 – 77.
4. Chikunova G.K. *Podgotovka uchitelya k issledovatel'skoj deyatel'nosti v processe povysheniya kvalifikacii.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
5. Shadrikov V.D. Model' specialista: innovacionnaya podgotovka i kompetentnostnyj podhod. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2006; 8: 27 – 31.
6. Chernyaeva L.A. *Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii studentov pedagogicheskogo kolledzha*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Novokuzneck, 2011.
7. Laguseva N.N. *Nauchno-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo obrazovaniya v gumanitarnom vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg 2007.
8. Elagina V.S. Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii v processe professional'noj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza. *Koncept.* 2012; 8 (avgust). Available at: http://www.covenok.ru/koncept/2012/12102.htm
9. Lukashenko S.N. Model' razvitiya issledovatel'skoj kompetentnosti studentov vuza v usloviyah mnogourovnevogo obucheniya (na primere izucheniya matematicheskih disciplin). *Obrazovanie i nauka.* 2012; 1 (90): 76.
10. Savel'ev P.A. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sposob formirovaniya issledovatel'skih kompetencij u studentov pedagogicheskogo kolledzha. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2014; 3: 17 – 20.
11. Shnejder E.M., Dimitryuk Yu.S. Metody formirovaniya issledovatel'skoj kompetentnosti studentov vysshej shkoly. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2017; 6. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27049

Статья поступила в редакцию 02.11.18

УДК 377

Kirilina Yu.P., *teacher, Astrakhan College of Culture and Art; teaching assistant, Department of Applied Mathematics, Computer Science and Quality Management, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: serene06@mail.ru*
Vezirov T.G., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru*

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF FORMATION OF MEDIA CULTURE OF STUDENTS. The article describes one of the aspects of forming media culture of students of an average professional educational organization. The project activity within the discipline "Multimedia technologies" of the Astrakhan College of Culture and Arts is considered as such tool. Project activity is focused on the independent activities of students and is learning, research, educational, constructive, creative activity. It is the project activity that allows the student to unleash their creative potential, to show their knowledge, research skills, ability to work in a team, independence, activity, creativity, ability to strategically plan their activities and achieve the expected results. The article shows how to develop students' media culture using project activities.

Key words: **media technologies, media culture, media texts, media creativity, tutor, facilitator, project activities, multimedia technologies, library science, Microsoft PowerPoint, Microsoft Publisher, Microsoft Word.**

Ю.П. Кирилина, *преподаватель, ГБПОУ АО «Астраханский колледж культуры и искусств», ассистент кафедры прикладной математики, информатики и управления качеством, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, E-mail: serene06@mail.ru*
Т.Г. Везиров, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрен один из аспектов формирования медиакультуры студентов средней профессиональной образовательной организации. В качестве такого средства рассматривается проектная деятельность в рамках дисциплины «Мультимедийные технологии» Астраханского колледжа культуры и искусств. Проектная деятельность ориентирована на самостоятельную деятельность обучающихся и представляет собой учебную, исследовательскую, воспитательную, конструктивную, творческую деятельность. Именно проектная деятельность позволяет студенту раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои знания, исследовательские способности, умение работать в команде, самостоятельность, активность, креативность, умение стратегически планировать свою деятельность и добиваться ожидаемых результатов. В статье показано, как развивать медиакультуру студентов с использованием проектной деятельности.

Ключевые слова: **медиатехнологии, медиатексты, медиатворчество, тьютор, фасилитатор, проектная деятельность, мультимедийные технологии, библиотековедение, Microsoft PowerPoint, Microsoft Publisher, Microsoft Word.**

Для того чтобы учебный процесс был творческим, интересным и познавательным, необходимо вовлечь в него обучающихся. Учебные занятия должны быть более разнообразными и увлекательными с использованием современных медиатехнологий. Однако традиционная система обучения не всегда способна развить творческие способности личности, т. к. в основном строится на запоминании и накоплении информации.

Использование интерактивных, ориентированных на запросы студентов педагогических методик и технологий является непременным атрибутом подготовки креативных, адаптивных и гибких в применении своих компетенций выпускников, личностные характеристики которых в полной мере соответствуют требованиям быстро меняющейся глобальной экономики [1]. В современном обществе в различных отраслях профессиональной деятельности креативность выступает как один из ведущих факторов успешности человека [2]. При этом сам преподаватель должен быть творческой личностью, способной к социальному взаимодействию со студентами как будущими интеллектуально-креативными ресурсами современной российской экономики [3].

Поэтому в современном образовательном процессе становится важным повышать медиакультуру как преподавателей, так и обучающихся. Н.Б. Кириллова даёт определение понятия «медиакультура»: это совокупность информационно-коммуникационных средств, выработанных человечеством в ходе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности. Медиакультура включает в себя культуру передачи информации и культуру её восприятия, она может выступать и системой уровня развития личности, способной «читать», анализировать и оценивать медиатексты, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания посредством медиа и т. д. [4].

С развитием медиатехнологий особенный интерес представляет проектно-ориентированное обучение. Проектно-ориентированное обучение является необходимой компонентой в формировании профессиональных компетенций будущего специалиста. Проектная деятельность как разновидность проектно-ориентированного обучения всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную или групповую, которая выполняется в течение определенного отрезка времени. Следовательно, образовательный процесс строится не в логике учебной дисциплины, а в логике деятельности. Преподаватель при этом становится не просто активным участником процесса, а тьютором и фасилитатором, который сопровождает и активизирует самостоятельную деятельность студентов по решению практически или теоретически значимой проблемы [1].

Проектная деятельность представляет собой учебную, исследовательскую, воспитательную, конструктивную, творческую деятельность. Именно данный вид деятельности позволяет студенту раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои знания, исследовательские способности, умение работать в команде, самостоятельность, активность, креативность, умение стратегически планировать свою деятельность и добиваться ожидаемых результатов.

Для развития творческих способностей студентов III курса специальности 51.02.03 «Библиотековедение» углублённой подготовки был разработан практико-ориентированный (прикладной) проект по дисциплине «Мультимедийные технологии», который является средством формирования медиакультуры студентов.

Описание проекта:

Проект «Моя специальность – Библиотековедение»

Общая характеристика проекта: данный проект представляет собой такую форму организации занятий, которая предусматривает индивидуальный характер деятельности всех его участников по получению информации о специальности «Библиотековедение» за определённый промежуток времени. Его основу составляет создание информационного продукта (буклета) с использованием медиатехнологий по дисциплине «Мультимедийные технологии», с помощью которого у студентов будет формироваться медиакультура.

Цель проекта: сформировать у обучающихся навыки и умения грамотного написания, оформления и представления результатов проекта, в ходе которого у студентов будет формироваться медиакультура.

*Авторы, координаторы и организаторы проекта: п*реподаватель дисциплины «Мультимедийные технологии» первой квалификационной категории Кирилина Юлия Павловна.

Участники проекта: студенты III курса, обучающиеся по специальности 51.02.03 «Библиотековедение» (квалификация – библиотекарь, специалист по информационным ресурсам).

Формы взаимодействия организаторов проекта с его участниками: очная (лекционные занятия по дисциплине «Мультимедийные технологии», практические и лабораторные занятия, еженедельные консультации по графику) и дистанционная (по e-mail).

Сроки реализации проекта: 2 семестр учебного 2017/18 года.

Этапы проекта и виды деятельности его участников:

1. *Подготовительный этап.* Определение сферы интересов в мультимедийных технологиях членами проектной группы. Формулировка темы проекта, её обсуждение с преподавателем и конкретизация. Знакомство с процедурой разработки проекта и критериями его оценки. Выработка плана действий. Формулировка цели и задач проекта.

На данном этапе студенты высказывают максимальное количество идей, выраженных в словесных формулировках, соответствующих требованиям проекта. Обучающиеся выдвигают разнообразные идеи, что позволяет переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения проблем.

2. *Поисково-исследовательский этап.* Поиск и сбор информации о специальности 51.02.03 «Библиотековедение». На данном этапе студенты показывают способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, банальных или твёрдо установленных. Обучающиеся показывают высокую интеллектуальную активность и неконформность; способность делать большие умственные «скачки» при поиске решения, но это не означает импульсивности, оригинальность решений предполагает способность избегать очевидных и тривиальных ответов.

3. *Заключительный этап.* Техническое оформление материалов проекта. Реализация проекта с применением медиатехнологий в электронном виде в форме буклета. Публичный показ проекта. Подведение итогов: оценка результатов и самого процесса проектной деятельности, коллективное обсуждение и самооценка. На данном этапе студенты показывают разработанность материала, который отражает детализацию вещей в виде готового проекта.

Результаты проекта, формы и сроки их представления: в электронном виде (Ю. П. Кирилиной – до 15 апреля 2018 г.).

На CD/DVD диске создается папка с названием темы проекта, содержащая:

- промежуточные отчёты проектной группы с указанием работы, выполненной каждым её участником;
- краткий отчёт руководителя проектной группы о деятельности её членов.

В устной форме: с 16 по 20 апреля 2018 г. – на занятиях по дисциплине «Мультимедийные технологии» (по расписанию). Публичный показ готового информационного продукта (буклета).

Требования к электронному варианту работы

Во всей работе должен быть использован единый дизайн: единое стилевое решение, композиция, учёт психологических особенностей восприятия информации человеком.

1. При работе над проектом в обязательном порядке должна быть использована программа Microsoft PowerPoint.

В презентации (объём 15–20 слайдов) должна быть представлена тема проекта и отражена его основная суть. Использовать рекомендуемые требования к оформлению презентаций [6]. Формат компьютерной презентации – PPT или PPTX.

2. При работе над проектом в обязательном порядке должна быть использована программа Microsoft Publisher. В приложении необходимо создать информационный буклет по своей специальности.

Информация в буклете должна быть изложена точно, ясно и кратко, без излишней терминологии. Использовать рекомендуемые требования к оформлению буклета [7]. Формат буклета – PUB.

3. При работе над проектом в обязательном порядке должен быть использован текстовый процессор Microsoft Word. В текстовом процессоре оформляем отчёт о проделанной работе.

Формат страницы – А4, шрифт Times New Roman, кегль – 14. Выравнивание по ширине, междустрочный интервал – 1,5. Абзацные отступы по всему тексту – 1,25. Текст следует размещать по ширине на одной стороне листа бумаги с соблюдением следующих размеров полей: левое – 3 см, правое – 1 см, верхнее – 2 см, нижнее – 2 см. При оформлении работы необходимо соблюдать равномерную плотность, контрастность и чёткость изображения по всей работе. Не должно быть сокращения слов, за исключением общепринятых.

Все основные структурные элементы работы должны начинаться с новой страницы, для этого в обязательном порядке используем возможности текстового процессора. Заголовки и подзаголовки отделяются от основного текста одним полуторным интервалом, располагаются по центру и выделяются полужирным шрифтом.

Компьютерная презентация, информационный буклет, а также текстовый документ предоставляются на цифровых носителях информации – CD/DVD. Носители информации должны быть заранее проверены на наличие вирусов и не должны содержать иную вредоносную информацию.

Каждый студент выполняет проект во всех трёх программах.

Критерии оценки работы участников проекта

- актуальность темы, значимость выдвинутых проблем, их адекватность изучаемой тематике;
- чёткость структуры, полнота раскрытия темы;
- креативность (оригинальность) проекта;
- качество выполнения;
- разнообразие применяемых информационных источников;
- соответствие предъявляемым требованиям.

В ходе анализа всех рисунков было выявлено, что студенты справились с проектом, несмотря на сложности в работе. Кто-то выполнил задание быстрее остальных, по принципу «сделать и получить оценку», кто-то старательно работал над каждым объектом буклета. Буклеты получились у всех разные, и это прекрасно, т. к. каждый обучающийся – это индивид, который думает по-своему, уникально. Все работы отличаются друг от друга художественным замыслом, расположением объектов, выбором фона.

Экспериментальная работа показала, что студентам Астраханского колледжа культуры и искусств очень трудно следовать определённым шаблонам. Наличие образца большинство из них приводит к состоянию противоречия. Таких студентов нельзя ставить в жёсткие рамки, требовать следования жёстким инструкциям при выполнении заданий. В ходе занятий им надо давать возможность выбора, самореализации. Их следует только направлять, предлагая инструменты для выполнения заданий. При наличии свободы результаты поражают своей оригинальностью и нестандартным подходом [8].

Таким образом, для формирования медиакультуры студентов был разработан проект «Моя специальность – Библиотековедение» в рамках дисциплины «Мультимедийные технологии», в ходе которого осуществлено системное взаимодействие преподавателя и студентов. С использованием возможностей медиатехнологий в проектной деятельности занятия в Астраханском колледже культуры и искусств проходят более эффективно, творчески, продуктивно, что позволяет формировать медиакультуру всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Михалкина Е.В., Никитаева А.Ю., Косолапова Н.А. *Организация проектной деятельности:* учебное пособие. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2016; 146. Available at: http://www.iprbookshop.ru/78685.html
2. Кохановская Д.Р. *Развитие креативности студентов университета при изучении дисциплины «Информационные технологии»*. Available at: http://vestnik.osu.ru/2013_2/25.pdf
3. Мельников О.Н., Чибисова В.Г. Насколько эффективно формирование творческой активности студентов в процессе обучения в высшей школе. *Креативная экономика.* 2015; Т. 9; 4: 539 – 552. Available at: http://journals.creativeconomy.ru/ index.php/ce/article/view/211/
4. Кириллова Н.Б. *Медиаполитика государства в условиях социокультурной модернизации:* учебное пособие. Электронные текстовые данные. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2015. Available at: http://www.iprbookshop.ru/68441.html
5. Булатова Е.А. *Проектная деятельность как способ развития личности студентов и их профессиональной подготовки*: методические указания. Электронные текстовые данные. Нижний Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2015. Available at: http://www.iprbookshop.ru/54955.html
6. *Требования к оформлению презентаций*. Available at: http://uchitel.edu54.ru/node/87027
7. *Методические рекомендации по составлению и оформлению буклетов* Available at: https://poisk-ru.ru/s21525t9.html
8. Коломина М.В., Кирилина Ю.П., Везиров Т.Г. Опыт реализации кейс-метода на уроках информатики в Астраханском колледже культуры и искусств. *Педагогический журнал*. Москва. 2017; № 2А: 278 – 291.

References

1. Mihalkina E.V., Nikitaeva A.Yu., Kosolapova N.A. *Organizaciya proektnoj deyatel'nosti:* uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2016; 146. Available at: http://www.iprbookshop.ru/78685.html
2. Kohanovskaya D.R. *Razvitie kreativnosti studentov universiteta pri izuchenii discipliny «Informacionnye tehnologii»*. Available at: http://vestnik.osu.ru/2013_2/25.pdf
3. Mel'nikov O.N., Chibisova V.G. Naskol'ko `effektivno formirovanie tvorcheskoj aktivnosti studentov v processe obucheniya v vysshej shkole. *Kreativnaya `ekonomika.* 2015; T. 9; 4: 539 – 552. Available at: http://journals.creativeconomy.ru/ index.php/ce/article/view/211/
4. Kirillova N.B. *Mediapolitika gosudarstva v usloviyah sociokul'turnoj modernizacii:* uchebnoe posobie. `Elektronnye tekstovye dannye. Ekaterinburg: Ural'skij federal'nyj universitet, 2015. Available at: http://www.iprbookshop.ru/68441.html
5. Bulatova E.A. *Proektnaya deyatel'nost' kak sposob razvitiya lichnosti studentov i ih professional'noj podgotovki*: metodicheskie ukazaniya. `Elektronnye tekstovye dannye. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitel'nyj universitet, 2015. Available at: http://www.iprbookshop.ru/54955.html
6. *Trebovaniya k oformleniyu prezentacij*. Available at: http://uchitel.edu54.ru/node/87027
7. *Metodicheskie rekomendacii po sostavleniyu i oformleniyu bukletov* Available at: https://poisk-ru.ru/s21525t9.html
8. Kolomina M.V., Kirilina Yu.P., Vezirov T.G. Opyt realizacii kejs-metoda na urokah informatiki v Astrahanskom kolledzhe kul'tury i iskusstv. *Pedagogicheskij zhurnal*. Moskva. 2017; № 2A: 278 – 291.

Статья поступила в редакцию 29.10.18

УДК 376

Abramenko N.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Amur State University n.a. Sholom-Aleichem (Birobidzhan, Russia),*
E-mail: vampismo2004@yandex.ru

ABOUT THE BELIEF AS A SPIRITUAL AND MORAL BASIS FOR PROFESSIONAL FORMATION OF A TEACHER. The article attempts to analyze one of the important elements in the relationship between mentors and their pupils is the trust in the word and action of the teacher. The author considers a belief as a value that determines the spiritual orientation of the contents of education. According to the author, the belief changes not only a person, but also the nature of all his activities, as it requires fundamentally different ideas about the value of a person. In this regard, the idea of the need to revise the values that are associated with the establishment of the priority of the individual in the face of society and the state. The author comes to the conclusion that the history of the formation and development of the Russian education clearly shows that the belief occupied an important place among the spiritual values that influenced its meaning and contents.

Key words: **belief as value, specialist education, society, person, educational concepts, spirituality.**

Н.Ю. Абраменко, *канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан,*
E-mail: vampismo2004@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ВЕРЕ КАК ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ОСНОВЕ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

В данной статье предпринята попытка проанализировать один из важных элементов в отношениях между наставниками и их воспитанниками – это доверие к слову и действию педагога. Автор рассматривает веру как ценность, которая определяет духовную направленность содержания образования. По утверждению автора, вера изменяет не только самого человека, но и характер всей его деятельности, так как она требует принципиально других представлений о ценности человеческой личности. В связи с этим, обосновывается мысль о необходимости произвести пересмотр ценностей, которые связаны с установлением приоритета личности перед лицом общества и государства. Автор приходит к выводу, что история становления и развития отечественного образования отчётливо показывает, что вера занимала важнейшее место в ряду духовных ценностей, оказавших влияние на его сущность и содержание.

Ключевые слова: **вера как ценность, образование специалиста, общество, человек, образовательные концепции, духовность.**

Очень важным элементом в отношениях между наставниками и их воспитанниками является доверие к слову и действию педагога. Чтобы сформировать доверие педагога к своей деятельности, необходимо самому педагогу верить в то, к чему он призывает, так как вера является отражением сформированного в процессе общения, обучения, всей предшествующей жизни индивидуального внутреннего опыта. При этом основание веры заключено в том, что она как бы заложена в человеке изначально и «сквозит в любом движении, в котором видна *уверенность*… Вера такого рода спонтанна, ибо живое, ступающее по земле, выросло на ней и ничего другого не знает. Вера сознания – акт решимости начала и выбора или акт свободы воли. Именно тогда, когда я *не уверен,* какого рода перспектива открывается передо мной (просто таких перспектив много), я вынужден конституировать *свою веру* – свою веру как необходимое условие *своей* жизни. Так мы доверяем Другому, верим в свое дело, в свой народ, в справедливость, в Добро, в Истину, в Любовь, в Бога… В одном случае потому, что перед нами свободная воля другого, во втором – воля Творца… Именно состав неуверенности принуждает человека к внутреннему (внутренне очевидному) различению позиций веры, мысли, чувства и воли. Вера требует достоверного чувства, разумного обоснования и решимости выбора [1, с. 115].

Рассматривая веру как ценность, определяющую духовную направленность содержания образования, мы имеем в виду не альтернативу технологиям, ориентирующимся на передачу знаний и на формирование религиозного человека, а преследуем совсем другие цели и ценностные установки. «Подчеркнем нашу главную мысль: установка веры сама по себе вполне бессознательна, она просто схватывает исходное условие отдельной жизни как зависимой от рода, среды, универсума. Человеческая осознанная вера сопряжена с неуверенностью, которая рождена отчетливым расщеплением установок веры, мысли, чувства, воли. Осознанная вера – не исходный пункт, а конечный результат *устремления умного решительного переживания в русло веры* [1, с. 122].

Вера изменяет не только самого человека, но и характер всей его деятельности, так как она требует принципиально других представлений о ценности человеческой личности. «Базисные ценности составляют генотип социальной жизни. Её генетический код, в соответствии с которым воспроизводятся основные социальные структуры, образ жизни, типы мышления и типы личностей. Если изменяется понимание деятельности и её стратегий, то нужно ставить вопрос о том, какие новые мысли обретет понимание творчества и идеал личности» [2, с. 21]. В связи с этим требуется произвести пересмотр ценностей, которые связаны с установлением приоритета личности перед лицом общества и государства. Утверждая, что «всякий человек выше общества, выше государства и чисто человеческий интерес выше интереса общественного и государственного», Н.А. Бердяев писал: «Общество держится верованиями, а не силой. Когда оно начинает держаться исключительно силой, оно кончается и умирает. Но общество держится не только истинными, но и ложными верованиями. Таковы все верования о примате общества и государства, представляющихся священными, над человеком, над личностью. Кризис этих верований означает кризис, перелом и даже катастрофу в существовании общества» [3, с. 190]. В свое время В.В. Розанов очень точно заметил, что религия может быть и ложной, но верующая душа является истинной.

С.Е. Ячин утверждает: «Вера обретает религиозную форму только тогда, когда мысль, чувство и воля собраны вокруг нее (человек, который своей экзистенциальной конституцией склонен к такому типу собирания, – это и есть собственно «человек веры»)» [1, с. 122]. При этом им подчёркивается, что «собственно ум и понимается как вера», а тот «способ, которым вера являет себя мысли, есть понимание» [1, с. 118]. Это утверждение опирается на многовековую историю замещения религиозного образования образованием научным. Распад средневековой религиозно-символической картины мира в Новое время предопределяет постепенное вытеснение религии из школьного образования.

По-настоящему научное образование с одной стороны предполагает, а с другой стороны требует, чтобы концепция образования на протяжении всей жизни органично согласовывалась «с другой часто предлагаемой концепцией общества, основанного на знании, где все должно служить приобретению знаний, т. е. образование на протяжении всей жизни должно использовать все возможности, предоставляемые обществом. Подобное образование, помимо необходимости адаптации к изменениям профессиональной деятельности, должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую его среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе» [4 с. 21]. При этом приоритетную и функциональную роль приобретают этико-психологические аспекты образовательно-воспитательной подготовки специалистов. Вместе с тем овладение профессиональными, в том числе нормативными знаниями представляется нам лишь как один из аспектов, который создает базу вхождения специалиста в сферу профессиональной деятельности. В этом плане мы разделяем мнение Г.Н. Филонова, который настаивает на том, что в процессе формирования профессиональных качеств будущего специалиста «существенна другая сторона его профессионализации, дающая надежные ориентиры в выборе морально-этических норм и соответствующих им действий в решении проблем» [5, с. 47].

Таким образом, образование специалиста как «человека веры» необходимо рассматривать как «творение не только «книжной», но и «обиходной» (А.М. Панченко) культуры, проявляющееся в каждом обществе на двух уровнях способа передачи социокультурного опыта. Первый – через специально организованную образовательную систему, которая в профессионально подготовленной и социально организованной системе концентрированно определяет и выражает иерархию ценностей данного общества и систему знаний, необходимых для выполнения социально-значимых функций с помощью «языков» науки… Второй путь «образования человека» – складывается стихийно в его повседневной жизни, фиксируется и передается через систему традиций, обычаев, обрядово-ритуальных действий или в речевом выражении. В этой сфере передаются и «повседневные» формы культуры, воспроизводятся «архетипы»…, сообщается зачастую сложная система вне научных способов познания, оценок и привычек поведения» [6, с. 18].

Именно стремясь понять человека в его многомерных отношениях с Миром, которые в той или иной степени сопряжены с верой в Высшее Благо, М.И. Шведов пишет: «Человек существуют не в аутическом пространстве самодостаточности, но во внешнем мире, предъявляющем ему свои требования. Выделяя необходимый и достаточный исходный набор инвариантных характеристик человека в ипостаси нашего Я – Человек-Творец, Человек-Критик, Человек-Творение, Человек- Материал, исследователь относит как к внутренним параметрам единого индивидуального Я, и как распределяемые роли в процессе межличностной коммуникации.

Многовековая история становления и развития отечественного образования отчетливо показывает, что вера занимала важнейшее место в ряду духовных ценностей, оказавших влияние на его сущность и содержание. При рассматривании эволюционирования аксиологических представлений, связанных с верованиями россиян, перед нами во всем многообразии отчетливо и противоречиво предстает сложный процесс перехода от сотерии к эвдемонии, который на протяжении всей истории России сопровождался насильственной модернизацией и бурными социальными потрясениями.

Тем не менее, обучая, мы по-прежнему продолжаем ориентироваться на овладение научными знаниями, так как нет «моделей образования, где бы воспитание человека в школе и вузе было бы отделено от приращения знаний… и где бы морализаторские акценты доминировали над акцентами овладения истинными знаниями» [2, с. 25]. Вероятнее всего, на длительное время будет сохранен «вариант, когда сведения о религии ученики будут получать на уроках физики, астрономии, истории, биологии, литературы и т. д. В конце концов, религия всегда была органически связана со всеми формами культуры: с наукой, политикой, литературой, моралью, искусством, и достоверное объяснение таких связей входит в задачу преподавателей соответствующих предметов» [7, с. 33]. Правда, если учитель соответствующим образом подготовлен и сформирован как «человек веры». Именно человек веры способен к тому, что в нашем сознании рассматривается как подвижничество. «Подвижничество образует экзистенциальный каркас человека веры, и, соответственно, движущая сила его поступков в том, чтобы найти «предмет служения». Если таковым не становится Бог, то его место замещается тем ближайшим, чему этот человек принадлежит (государству, идеологии, профессиональному делу, семье)» [1, с. 125].

Сложившаяся у нас система образования в большей степени ориентирована на западные образцы и основывается на приоритете усвоения научных знаний. В то же время отечественная философская мысль искала не только рациональный подход к решению проблемы воспитания и образования человека, обращаясь к его чувственной сфере, сердцу, интуитивному восприятию мира. Другими словами все более ощущается необходимость ориентироваться на парадигму, в основании которой положен фундаментальный культурологический подход.

Сегодня более чем отчетливо ощущается, что некритические заимствования из Западной Европы и США не стыкуются с интересами стран и народов (в том числе и российского), которые ориентируются на многополярный мир. В связи с этим актуализируется поиск образовательных концепций, которые бы обеспечивали культурное многообразие, несмотря на тенденции, отражающие сложный и противоречивый процесс глобализации. Каковы бы ни были эти концепции, центральным или системообразующим их элементом является личность педагога, чей духовный и творческий потенциал определяется верой и любовью, как дарованными свыше, так и сформированными педагогическим сообществом, которые в этих ценностях усматривают универсальную связь поколений.

Библиографический список

1. Ячин С.Е. *Человек в последовательности событий жертвы, дара и обмена*. Владивосток: Дальнаука, 2001.
2. Степин В.С. Проблема аксиологического базиса современного образования. Философия, культура и образование (материалы «круглого стола»). *Вопросы философии.* 1999; 3: 20 – 25.
3. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии. *Страницы истории философской мысли. Антология*. Часть II. Владивосток. Издательство Дальневосточного университета, 1998: 169 – 194.
4. Рябов Г.П. Высшее образование – путь к интеграции. *Вестник Московского Университета.* Серия 20. Педагогическое образование. 2004; 1: 3 – 9.
5. Филонов Г.Н. Социальное образование и современность. Философия, культура, образование (материалы «круглого стола»). *Вопросы философии.* 1999; 3: 47 – 49.
6. Буева Л.П. Кризис образования и проблемы философии образования. Философия, культура, образование (материалы «круглого стола»). *Вопросы философии*. 1999; 3: 12 – 19.
7. Митрохин Л.Н. Школа и религия. Философия, культура и образование (материалы «круглого стола»). *Вопросы философии.* 1999; 3: 31 – 34.

References

1. Yachin S.E. *Chelovek v posledovatel'nosti sobytij zhertvy, dara i obmena*. Vladivostok: Dal'nauka, 2001.

2. Stepin V.S. Problema aksiologicheskogo bazisa sovremennogo obrazovaniya. Filosofiya, kul'tura i obrazovanie (materialy «kruglogo stola»). *Voprosy filosofii.* 1999; 3: 20 – 25.
3. Berdyaev N.A. O rabstve i svobode cheloveka. Opyt personalisticheskoj filosofii. *Stranicy istorii filosofskoj mysli. Antologiya*. Chast' II. Vladivostok. Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 1998: 169 – 194.
4. Ryabov G.P. Vysshee obrazovanie – put' k integracii. *Vestnik Moskovskogo Universiteta.* Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2004; 1: 3 – 9.
5. Filonov G.N. Social'noe obrazovanie i sovremennost'. Filosofiya, kul'tura, obrazovanie (materialy «kruglogo stola»). *Voprosy filosofii.* 1999; 3: 47 – 49.
6. Bueva L.P. Krizis obrazovaniya i problemy filosofii obrazovaniya. Filosofiya, kul'tura, obrazovanie (materialy «kruglogo stola»). *Voprosy filosofii.* 1999; 3: 12 – 19.
7. Mitrohin L.N. Shkola i religiya. Filosofiya, kul'tura i obrazovanie (materialy «kruglogo stola»). *Voprosy filosofii.* 1999; 3: 31 – 34.

Статья поступила в редакцию 16.10.18

УДК 378

Abdulov M.R., *senior teacher, Derbent Branch of Dagestan State University (Derbent, Russia), E-mail: gulia.abdulova7@mail.ru*

PREVENTION OF DRUG ABUSE AMONG STUDENTS BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION. The article deals with approaches of prevention of drug addiction among students by means of physical education. Psychological, physiological and personal characteristics of students give a certain specificity of the spread of negative manifestations in their society. Dependence on drug addiction, alcohol, nicotine brings great harm not only to their mental and physical condition and health, but also to the spiritual inner world of the young man. The author concludes that the social importance of physical education and sports activities is represented not only in the classes themselves, but also in what social orientations this activity carries, how it contributes to the ethical formation of students, including the prevention of bad habits.

Key words: **drug Addiction, physical education and sport, prevention, social and spiritual development.**

М.Р. Абдулов*, ст. преп., Дагестанский государственный университет, филиал в г. Дербенте, E-mail: gulia.abdulova7@mail.ru*

ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются подходы организации профилактики наркомании среди студентов средствами физической культуры. Психологические, физиологические и личностные характеристики студентов придают определенную специфику распространения в их обществе негативных проявлений. Зависимость от наркомании, алкоголя, никотина приносит большой вред не только их психическому и физическому состоянию и здоровью, но, а также и духовному внутреннему миру молодого человека. Автор делает вывод о том, что общественная значимость физкультурной и спортивной деятельности представляется не только в самих занятиях, но и в том, какие общественные ориентации несёт в себе эта деятельность, как она содействует этическому формированию обучающихся, в том числе профилактике вредных привычек.

Ключевые слова: **наркомания, физическая культура и спорт, профилактика, социальное и духовное развитие.**

Современная молодёжь, особенно студенты, находящиеся под прессовым воздействием хронических, постоянно возрастающих интенсивных стрессовых ситуаций, не готовы к их преодолению и страдают от их последствий. Это побуждает искать те средства, которые помогают уходить от постоянных тягостных переживаний и стрессов. В данной конкретной ситуации, на главное место вышла наркотизация студенческой молодежи, и также разные виды злоупотреблений психоактивными веществами и алкоголем.

Наркопотребление в нашей стране особо локализовано в возрастной группе от 18 до 30 лет, который представляет собой основной трудовой резерв и фонд нашего государства. Наиболее высокий уровень наркопотребления, по результатам социологических исследований, зафиксирован среди безработной молодежи (41%). Велик процент наркопотребителей среди старшеклассников (29%), учащихся ПТУ (36%), техникумов и колледжей (28%). В вузовской среде, эти параметры составляют – 16%. Из-за этого, перед всеми основными ступенями образования, в том числе конечно и высшего, обществом и государством поставлены задачи профилактики наркомании, что естественно отражается в очень многих руководящих документах. Так, в соответствии с приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки №1938 от 30.09.2005 г., профилактическая работа является составной частью показателя «Воспитательная деятельность образовательного учреждения» [1; 2].

В большинстве учебных заведений, как показал анализ отчетов самоаттестации 20 вузов страны за 2010-2017 годы, эта работа носит исключительно декларативный характер. Так, любые проводимые мероприятия, будь то спортивные состязания или игра КВН, выделяются как различные формы профилактики. А с другой стороны, обществом ставиться требование целенаправленного воздействия на сознание и подсознание студента, с главной целью формирования у него негативного отношения к употреблению психоактивных веществ (ПАВ).

Целью проводимых исследований были обоснованные возможности формирования антинаркотической позиции студентов. В начале, были изучены возможности для проведения профилактической работы. Определено, что в рамках лекционного курса «Основы физической культуры», имеется возможность трансляции знаний о причинах и, конечно же, последствиях употребления ПАВ. Для этого эффективнее не монологическое преподнесение материала, а применение иллюстрационных и наглядных моделей. И именно с этой целью создаются банки научно-популярных и художественных видеофильмов и роликов о наркомании, которые демонстрируются первокурсникам. Начинать профилактическую работу нужно именно с первого курса, потому что он является сложным этапом адаптации студентов к новейшим условиям обучения, где от них требуется большая ответственность и также, предоставляется большая свобода выбора и действий в организации и проведении своего внеаудиторного времени и досуга.

На практических занятиях студентам предложили провести ряд упражнений в специально подобранных для этой цели очках, моделирующих алкогольное и наркотическое опьянение. И тогда, как участвовавшие в тесте, так и наблюдающие, могли наглядно лицезреть очень непристойную картину своего поведения. Этим и шло воздействие на мотивационную сферу учащихся, многие из которых считали, что редкое употребление не причиняет вреда здоровью.

В начале наблюдения учащимся предложили ответить на вопросы анкеты, где содержалось 69 вопросов и утверждений, которые были разработаны для определения группы риска. С помощью этой анкеты, можно было изучить ближайшее окружение, атмосферу в семье, свободный досуг, окружение, и конечно же индивидуальные и поведенческие особенности студентов-испытуемых.

Эксперименты с разными видами проведения профилактических мероприятий показали, что такие занятия необходимо проводить со всеми учащимися всей группы. Тем самым, «группа риска» находится под воздействием сразу с двух сторон: со стороны преподавателя и со стороны вполне нормальных и успешных однокурсников.

Направленные на профилактику наркомании мероприятия, включают в себя и научно-исследовательскую деятельность учащихся в сфере антинаркотического воспитания, также и участие в конкурсах научных работ.

И после всех проведенных мероприятий по формированию антинаркотической позиции учащихся, уже можно будет прилагать усилия по внедрению студентов в деятельность спортивных обществ и клубов учебного заведения. Исходя из общественного заказа нашего социума на здоровье, как главнейшую общественную ценность становления иммунитета, к таким отрицательным явлениям, как курение, употребление алкоголя, наркомания, оказывающим крайне отрицательное воздействие на нравственное и физическое здоровье, имеет особое значение. Психологические, физиологические и личностные характеристики учащихся придают определенную специфику распространения в их обществе негативных проявлений. Зависимость от наркомании, алкоголя, никотина приносит большой вред не только их психическому и физическому состоянию и здоровью, но также и духовному внутреннему миру молодого человека. И поэтому такая ситуация требует конкретно продуманной системы мероприятий, которые должны быть направленны на предупреждение и борьбу с сегодняшними отрицательными негативными явлениями.

Опыт работы в вузе показывает, что противодействовать воздействию губительных привычек можно способом внедрения студентов в практическую деятельность, которая в свою очередь дала бы им высокий положительный статус, соответствовала бы их заинтересованностям и была бы добровольно воспринята самой молодежью. И все более привлекательными становятся занятия физической культурой и спортом, как один из видов такого рода деятельности для студентов.

Нынешние педагогическая и психологическая науки анализируют физическую культуру и спорт как особенный вид деятельности, содействующий воспитанию наилучших физических, нравственных, психических качеств, которые связаны с формированием самого человека и его характера.

Физическая культура в высших учебных заведениях должна деятельнее анализироваться не только как средство физического воспитания, но и как средство, приносящее вероятность применить его для нравственного воспитания молодёжи. Этого тяжело добиться, если физическую культуру не ввести в комплекс средств морального воспитания студентов. Касательно этого, разумно обозначить, что развитие негативного отношения к нездоровым привычкам основная часть морального воспитания. Средства физической культуры и спорта, введенные в систему борьбы за здоровый образ жизни осуществляют морально-воспитательную деятельность.

Воспитательный процесс по применению физической культуры и спорта как одного из возможностей профилактики негативных привычек должен быть намеренно скорректирован на такую целевую установку, но не в ущерб результативности физического развития.

Физическая культура выражается общепринятым средством свободного нравственного влияния на молодежь, оригинальным резервным средством, которое надо научиться результативнее применить, оживленнее вводить в область нравственного воспитания, воспитания отрицательного отношения к нездоровым привычкам.

Очень значимо в традиционно выработавшиеся формы работы на занятиях по физической культуре и во внеурочное время педагогически включать в эмоциональную и психологическую область личности молодежи социально значительные идеологические и нравственные указания, способствующие моральному становлению развития. Становление идеологических взглядов, идейно-нравственных мнений и убеждений молодежи – процесс сложный и разноречивый. В решении таковой задачи средства физической культуры и спорта должны занимать значительное место. Нравственное воздействие на современную молодежь выражают не средства физической культуры и спорта сами по себе, а именно их подключение в систему взаимодействия с прочими, которые несут в себе сильные нравственно-воспитательные возможности средствами. Средства физической культуры обязаны вливаться в моральную оценку своей существенности для слаженного формирования современной молодежи.

Общественная значимость физкультурной и спортивной деятельности представляется нам не только в самих занятиях ими, но и в том, какие общественные ориентации несет в себе эта деятельность, как она содействует этическому формированию обучающихся. Другими словами, значимость учебных занятий физической культурой и спортом для обучающихся находится не только под их влиянием на физическое состояние, но и в том, какое воздействие они выражают на вырабатывание суждений молодежи о своем моральном здоровье. В подобном качестве средства физической культуры обязаны свободнее включаться в систему этического воспитания, воспитания отрицательного отношения к нездоровым привычкам.

Физическая культура в образовательных организациях как образовательная сфера, как учебный предмет, основной базовый компонент гуманитарного образования, гармоничного развития личности учащегося, направлена на снабжение нужного уровня формирования жизненно значимых двигательных навыков и физических качеств, развитие таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, физическое и психическое благополучие [3].

В данное время в ряду современных проблем в системе высшего профессионального образования значительное место выделяет проблема общественного управления развитием физической культуры молодежи, без которой не представляется поддержание и укрепление их состояния и здоровья. Это прежде всего разъясняется тем, что нынешний учебный процесс в высших учебных заведениях выделяется не только значительными умственными нагрузками, но и большими требованиями к физическому здоровью обучающихся, содействующие действенному усвоению ими профессиональных познаний и навыков с последующей их материализацией в трудовой деятельности. В решении данного вопроса основная роль относится к занятиям физической культурой, а именно: применению ее средств, форм и методов оздоровления, надлежащих целенаправленному росту уровня оздоровительной культуры молодежи [4 – 6].

Делается всё более несомненным, что классическая модель учебных занятий физической культурой и спортом в высших учебных заведениях не всегда адекватна нынешним запросам современного общества. На сегодняшний день, по мнению известных российских учёных, нужно искать новейшие пути модификации социальных, педагогических и философских мнений и суждений на организацию подобных занятий по физической культуре, которые содействовали бы вырабатыванию новых концепций образовательного процесса, разработке авторских программ социального и физического здоровья.

Подводя результаты, надлежит отметить, что процесс физического развития и формирования обучающихся, как основная часть воспитательного процесса в высших учебных заведениях в целом, является существенным условием социального и внутреннего формирования полноценной личности. Общественное правление данным процессом придает ему целенаправленный сформированный характер, увеличивает его результативность и качество. Потому большой уровень физической культуры определяется существенной составляющей профессионального и жизненного успеха.

Библиографический список

1. Багулина В.А., Зайцев А.А. Формирование антинаркотической позиции у студентов технического вуза. *Вестник Российского государственного университета им. И. Канта.* Вып. 5: Серия Педагогические и психологические науки. 2009: 89 – 93.
2. Комлев Ю.Ю. От социологического изучения феномена к обновлению антинаркотических практик. *Социологические исследования.* 2005; 6: 97.
3. Кузин В.В., Матицын О.В., Смоленский А.В. и др. Адаптационные возможности спортсменов-альпинистов Российской комплексной экспедиции «Антарктида-Россия-2003». *Теория и практика физической культуры.* 2004; 1: 28.
4. *Аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультипсихометр-0.5».* Москва, 2005.
5. Завьялова Е.К. Психологические механизмы социальной адаптации. *Вестник Балтийской педагогической академии:* материалы научной сессии посвященной памяти профессора А.С. Мозжукина. Санкт-Петербург, 2001: Вып. 40: 55 – 58.
6. Меерсон Ф.З., Пшенникова М.Г. *Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам*. Москва, 1988.

References

1. Bagulina V.A., Zajcev A.A. Formirovanie antinarkoticheskoj pozicii u studentov tehnicheskogo vuza. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta.* Vyp. 5: Seriya Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2009: 89 – 93.
2. Komlev Yu.Yu. Ot sociologicheskogo izucheniya fenomena k obnovleniyu antinarkoticheskih praktik. *Sociologicheskie issledovaniya.* 2005; 6: 97.
3. Kuzin V.V., Maticyn O.V., Smolenskij A.V. i dr. Adaptacionnye vozmozhnosti sportsmenov-al'pinistov Rossijskoj kompleksnoj `ekspedicii «Antarktida-Rossiya-2003». *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury.* 2004; 1: 28.
4. *Apparatno-programmnyj psihodiagnosticheskij kompleks «Mul'tipsihometr-0.5».* Moskva, 2005.
5. Zav'yalova E.K. Psihologicheskie mehanizmy social'noj adaptacii. *Vestnik Baltijskoj pedagogicheskoj akademii:* materialy nauchnoj sessii posvyaschennoj pamyati professora A.S. Mozzhukina. Sankt-Peterburg, 2001: Vyp. 40: 55 – 58.
6. Meerson F.Z., Pshennikova M.G. *Adaptaciya k stressornym situaciyam i fizicheskim nagruzkam*. Moskva, 1988.

Статья поступила в редакцию 29.10.18

УДК 378.147.88

Abramova N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: natalya.abramoff@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITY MOTIVATION AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS OF SPEECH PATHOLOGY PROFILE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article actualizes the importance to develop motivation to conduct research activities amongst students in accordance with the Federal state educational standard of higher education. The work reveals the contents of the teacher-defectologist, the priority tasks of improving the quality of training of future teachers-defectologists at a university. The paper characterizes the results of conducting pilot study with bachelor students who major in speech therapy at Teachers' Training College of the Northeast Federal University n.a. M.K. Ammosov on formation of readiness of students for research activity on the basis of competence-based approach. The author identifies the range of motivations to do research activities in a pedagogical university. The results of the survey, questioning of students and teaching staff of the pedagogical institute of NEFU, revealing the degree of interest of respondents in certain aspects of the organization and implementation of scientific research, are analyzed. The necessity of providing opportunities for students to choose an individual trajectory in research work is substantiated. The experience of creating an individual educational space for students in the center of psychological and pedagogical assistance to children with disabilities "Saidyy", student scientific circles operating at the Department of special (defectological) education. The achievements and victories of students in research activities at the national and international levels are described.

Key words: **research activity, motivational component of research activity, professional training of teachers of defectological profile, competence approach, individual educational space of students, Center of psychological and pedagogical assistance to children with disabilities.**

***Н.А. Абрамова**, канд. пед. наук, доц., Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: natalya.abramoff@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ВУЗЕ

В статье актуализирована важность формирования мотивации к осуществлению научно-исследовательской деятельности студентов в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, раскрыто содержание деятельности педагога-дефектолога, приоритетные задачи повышения качества подготовки будущих педагогов-дефектологов в вузе. Охарактеризованы результаты проведения экспериментального исследования со студентами-бакалаврами дефектологического профиля в Педагогическом институте Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова по формированию готовности студентов к научно-исследовательской деятельности на основе компетентностного подхода. Выявлен спектр мотивов, побуждающих к осуществлению научно-исследовательской деятельности в стенах педагогического вуза. Проанализированы результаты опроса, анкетирования студентов и профессорско-преподавательского состава педагогического института СВФУ, выявляющие степень заинтересованности опрошенных отдельными аспектами организации и осуществления научного исследования. Обосновывается необходимость обеспечения возможностей выбора студентами индивидуальной траектории в научно-исследовательской работе. Освещен опыт работы по созданию индивидуального образовательного пространства для обучающихся в Центре психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья «Сайдыы», студенческих научных кружков, действующих при кафедре специального (дефектологического) образования. Описаны достижения и победы студентов в научно-исследовательской деятельности на всероссийском и международном уровнях.

Ключевые слова: **научно-исследовательская деятельность (НИД), мотивационный компонент НИД, профессиональная подготовка педагогов дефектологического профиля, компетентностный подход, индивидуальное образовательное пространство студентов, Центр психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.**

В условиях модернизации высшего образования, развития исследовательской и инновационной деятельности в российских вузах, внедрения нового поколения ФГОС, актуальным становится выделение инновационной деятельности в миссии и стратегических целях вуза. Будущие педагоги, обучающиеся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование в педагогическом вузе, получают системную подготовку, в процессе которой решаются следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности и профилем подготовки: в области коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской, культурно-просветительской деятельности. Опыт последних лет подтверждает необходимость подготовки будущего педагога, способного работать с различными категориями детей в соответствии с различными типами норм развития. Особенно это стало актуальным в связи с ускорением темпов внедрения, наряду со специальным, инклюзивного образования. В условиях инклюзивного образования педагог обязан уметь проектировать доступную образовательную среду, которая дает возможность детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) безболезненно встраиваться в систему общего среднего образования и в полном объеме участвовать в общественной жизни образовательного учреждения.

Деятельность педагога-дефектолога является полифункциональной и предполагает интеграцию общепедагогической и профессиональной культур, поэтому выпускник должен обладать общекультурными, профессиональными и специальными компетенциями. Именно основательная общеобразовательная и профессиональная подготовка дает широту общего и профессионального кругозора, способность ориентироваться и гибко встраиваться в новые социально-экономические, технологические и организационные ситуации, мобильно осваивать новое содержание и формы образования. В этом контексте все больше начинает осознаваться необходимость усиления общеобразовательного и теоретического профессионального фундамента подготовки педагогов, которым предстоит работать с детьми с особыми образовательными потребностями.

Среди видов профессионально-педагогической деятельности научно-исследовательская деятельность (НИД) занимает особое место. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование научно-исследовательская работа студентов является составной частью подготовки педагогов в системе высшего профессионального образования и, несомненно, влияет на качество обучения и повышение мотивации к дальнейшему осуществлению коррекционно-педагогической деятельности, конкурентоспособности выпускников на рынке труда, способствует удовлетворенности собственной профессиональной деятельностью и использованию ее результатов в дальнейшем. В педагогическом институте Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова (СВФУ) с 2002 года ведется подготовка педагогов дефектологического профиля. За годы работы нами подготовлено и выпущено около 300 логопедов и олигофренопедагогов, что покрывает потребность республики в педагогических кадрах, имеющих специальные навыки работы с детьми с ОВЗ в условиях модернизации образования.

В настоящее время в отечественной высшей школе научно-исследовательская работа студентов представляется несколько односторонне, в отрыве от реального образовательного процессе, поэтому необходима разработка системы организации научно-исследовательской работы студентов с учётом реального учебно-воспитательного процесса. Приоритетными задачами повышения качества подготовки будущих педагогов-дефектологов являются: активное использование инновационных способов учебно-познавательной деятельности студентов; современных педагогических, информационно-коммуникационных технологий; организация научно-исследовательской деятельности студентов, дающей возможность самовыражения, направленной на проявление ими инициативы, творчества, активного поиска. При этом научно-исследовательская работа студентов строится таким образом, что она затрагивает идеи обновления на основе сохранения и приумножения традиций систем регионального, российского дефектологического образования и мирового опыта, побуждает студентов к постоянному саморазвитию, социальной и профессиональной мобильности, ориентирует в смежных областях деятельности.

Нам импонирует мнение М.И. Колдиной, которая трактует научно-исследовательскую деятельность студентов как «вид творческой, познавательной деятельности, направленной на овладение студентами самостоятельной теоретической и экспериментальной работой, современными методами научного исследования, техникой эксперимента» [1, с. 42]. Подготовка студентов к научно-исследовательской работе состоит в последовательном овладении всеми ее компонентами: мотивационным, содержательно-деятельностным, рефлексивным.

Поскольку пусковым механизмом для осуществления научно-исследовательской деятельности студентов является мотивационный компонент, мы изучили вопрос заинтересованности студентов в организации и осуществлении научно-исследовательской деятельности в вузе. В целях выявления уровня готовности студентов к осуществлению научно-исследовательской работы нами был проведен опрос, в котором приняли участие 65 студентов разных курсов педагогического института СВФУ, обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование, профилям «Логопедия» и «Олигофренопедагогика».

В вопросах, направленных на выявление мотивационного компонента к осуществлению научно-исследовательской работы, студентам предлагалось обозначить наиболее значимые мотивы, которые побуждают их к ее осуществлению в стенах педагогического вуза (самоактуализация, узнать новое, профессиональное саморазвитие, получение повышенной стипендии по НИРС, получение дополнительного материального стимулирования со стороны университета, моральное поощрение, получение бонусных баллов при текущей и промежуточной аттестации по изучаемым дисциплинам, учёт активности по балльно-рейтинговой системе оценки знаний, самореализация, социальное одобрение, достижение успеха, возможность выезда на научные конференции, форумы за пределы республики и др.). Вопросы выявили степень заинтересованности опрошенных отдельными аспектами организации и осуществления научного исследования.

Также мы составили анкету, содержащую перечень открытых вопросов, где просили указать причины возможного снижения мотивации к осуществлению научно-исследовательской работы, а также предложить методы, стимулирующие мотивацию студентов к осуществлению научных исследований. В процессе исследования мы обобщили полученные результаты и выявили примерную картину уровня развития мотивационного компонента к осуществлению научно-исследовательской деятельности. Анализ полученных результатов показал, что большинство респондентов (46%) ориентированы на получение бонусных баллов при текущей и промежуточной аттестации по изучаемым дисциплинам; 18% стремятся заниматься наукой, чтобы получать повышенную стипендию по научно-исследовательской работе; 23% студентов рассматривают НИД как возможность выезда на научные конференции, форумы за пределы республики; только 13% опрошен-

ных стремятся заниматься научными исследованиями с целью узнать новое, для собственного саморазвития.

Также диагностика показала, что большинство респондентов ориентированы на получение бонусных баллов при текущей и промежуточной аттестации по изучаемым дисциплинам, у них обнаружены значительные трудности при организации научно-исследовательской деятельности 75%; у 67% опрошенных обнаружилась сложность в подготовке выступления по результатам научного исследования; 55% опрошенных не умеют самостоятельно выстроить логику исследования. Однако 90% опрошенных считают, что в СВФУ созданы достаточные условия для развития мотивации студентов к осуществлению научно-исследовательской деятельности.

По результатам опроса выявлено, что 79% студентов имеют низкий уровень готовности к осуществлению научно-исследовательской деятельности, 15% – средний и лишь 6% опрошенных имеют высокий уровень готовности. Также был проведён опрос преподавателей, работающих на кафедре специального (дефектологического) образования педагогического института, который выявил определенные проблемы. Большинство преподавателей отметили, что у студентов, особенно младших курсов, наблюдаются значительные трудности в организации и осуществлении научно-исследовательской деятельности. Студенты затрудняются грамотно определять научный аппарат исследования: объект, предмет, цели, задачи и гипотезу исследования, готовить доклад, отражающие промежуточные и окончательные результаты исследования. Почти все студенты затрудняются самостоятельно планировать, реализовывать, анализировать собственную исследовательскую работу. Тем самым, результаты опроса преподавателей также подтвердили наличие у студентов ряда серьезных проблем при осуществлении научно-исследовательской деятельности.

В создавшихся условиях преподавателями нашей кафедры ведется систематическая работа по включению бакалавров в активную научно-исследовательскую работу. Большое внимание уделяется сотворчеству преподавателей со студентами в педагогическом процессе, основанном на единстве целей профессиональной деятельности. С каждым годом расширяется участие студентов в научно-исследовательской деятельности, в российских и международных конкурсах и научно-практических конференциях. Растет публикационная активность студентов, печатающихся в рецензируемых журналах и сборниках материалов международных, всероссийских, республиканских научно-практических конференций.

А.С. Зуева при формировании готовности студентов к научно-исследовательской деятельности на основе компетентностного подхода акцентирует внимание на необходимости обеспечения возможностей выбора обучающимся индивидуальной траектории в научно-исследовательской работе [2, с. 12]. Такой возможностью создания индивидуального образовательного пространства для студентов является центр психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ «Сайдыы», работающий при кафедре. Организация деятельности центра обусловлена необходимостью создания наилучших условий для усвоения студентами ценностных ориентаций. Одним из важных направлений работы Центра является организация учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов, в процессе которой студенты не только используют научные знания, но и в определенной степени производят их.

И.А. Юдина и Н.Э. Куликовская обосновывают необходимость организации научно-исследовательской работы студентов на базе центра следующими факторами: созданием условий для повышения у студентов мотивации к учебной и исследовательской деятельности, ответственности за результативность проводимой коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской работы; формированием ценностных ориентаций, внутривузовской профориентации; дополнительным оказанием коррекционно-педагогической помощи детям, не имеющим соответствующего психолого-педагогического сопровождения в связи с недостаточным количеством групп комбинированной и компенсирующей направленности в дошкольных образовательных организациях г. Якутска [3, с. 82]. Включение с первых лет обучения в практическую учебно-профессиональную деятельность позволяет студентам превратить свои теоретические знания в «живые» личностные знания. Это способствует формированию знаний о методологических нормах и правилах научного познания, умений их применять в процессе решения педагогических задач, что является основой методологической культуры будущих дефектологов.

На практических занятиях в центре студенты самостоятельно учатся выбирать форму работы, формируют группы детей, проводят фронтальные и индивидуальные занятия, активно взаимодействуют с родителями детей с ОВЗ, имеют больше возможностей для научного творчества и большую степень ответственности за организацию и результативность коррекционно-педагогического процесса [3, с. 83]. Данная особенность организации научно-исследовательской деятельности студентов на базе центра рассматривается авторами как преимущество, важная составляющая практико-ориентированного обучения, декларируемого в процессе подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

С 2011 года на кафедре постоянно проводятся научные семинары «Студент – науке», «Логика организации психолого-педагогического исследования», «Актуальные проблемы совершенствования коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями в РС (Я), в том числе в условиях инклюзивного образования»; с 2013 года – научные семинары «Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с церебральным параличом», «Научно-исследовательская деятельность студентов в рамках грантовых проектов». Ежегодно в декабре проводится традиционный научно-методический семинар «Итоги научно-исследовательской работы студентов за учебный год», на котором студенты отчитываются за проделанную работу, делают выводы, выявляют проблемы, рефлексируют результаты своей научно-исследовательской деятельности.

Опыт работы в студенческих научных кружках, участие в семинарах, научно-практических конференциях позволяет студентам представлять результаты своего исследования на конкурсах и конференциях различного уровня. Ежегодно на фестивале науки СВФУ студенты и преподаватели кафедры СДО выступают с презентациями и выставкой достижений. Мы согласны с мнением Чупровой Л.В., что «студенческие публикации имеют важную воспитательную цель: студент видит результаты своего труда, что вызывает стремление трудиться еще больше и получать серьезные научные результаты, которые могла бы оценить общественность» [4].

В декабре 2015 года в Институте специального образования прошел Всероссийский конкурс выпускных квалификационных работ. На конкурс было представлено 125 работ студентов-выпускников по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» из 18 вузов Российской Федерации. По итогам конкурса Максимова Сайына Галеевна (гр. ЛО-11) по теме «Логопедическая работа по коррекции дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы» (науч. руководитель Абрамова Н.А., к.п.н., доцент) была удостоена номинации «Дипломная работа с лучшим статистическим анализом». Работа Матвеевой М.П. (гр. ЛО-11) по теме «Развитие фонетико-фонематической стороны речи у якутоязычных дошкольников с общим недоразвитием речи» (науч. руководитель Абрамова Н.А., к.п.н., доцент) была удостоена номинации «Дипломная работа, отражающая национально-региональный компонент». В номинации «Олигофренопедагогика» 1 место и диплом 1 степени заняла Афанасьева Виталина Трофимовна (гр. ОПЛ-10) с темой «Формирование этнокультурной идентичности у детей с нарушением интеллекта во внеурочной деятельности» (науч. руководитель Абрамова Н.А., к.п.н., доцент); 2 место заняла Аммосова Сайаана Витальевна (гр. ОПЛ-10) по теме «Использование материала олонхо на уроках математики в 6 классе С(К)ОШ VIII вида» (науч. Руководитель Иванова Н.Н., старший преподаватель).

В декабре 2016 года во Всероссийском конкурсе выпускных квалификационных работ по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», проходившем в УрГПУ (Екатеринбург), студентка Заборовская Айыына Петровна заняла 2 место и диплом 2 степени в номинации «Логопедия», выступив с дипломной работой «Развитие связной речи у якутскоязычных младших школьников с ОНР с использованием кукольного театра» (науч. руководитель Абрамова Н.А., к.п.н., доцент). В апреле 2017 года она же стала победителем Всероссийского конкурса стипендий и грантов им. Л.С. Выготского «Рыбаков фонда», выиграв научный грант в сумме 20000 рублей. Захарова Вера Ивановна в ноябре 2017 года заняла 2 место в VII-м Международном конкурсе научно-исследовательских работ «Перспективы науки – 2017» в направлении «Филологические науки» в г. Казань, выступив с научной разработкой по теме: «Развитие словаря у якутскоязычных младших школьников с ОНР с использованием ИКТ» (науч. руководитель Абрамова Н.А., к.п.н., доцент). Все эти достижения являются результатом кропотливой и систематической исследовательской работы студентов в рамках научных кружков. Прогрессивные преобразования, направленные на гуманизацию учебно-воспитательного процесса в высших педагогических учебных заведениях, «повышают роль будущих учителей в формировании личности ребенка, так как именно молодые специалисты привносят новейшие педагогические инновации и технологии в современную школу. Начинающие педагоги не скованы профессиональными стереотипами, их отличает увлеченность, свежесть знаний, деловые качества, творчество, креативное мышление» [5, с. 509].

Таким образом, организованная в данном формате научно-исследовательская работа на кафедре, позволяет студентам формировать мотивацию и стойкий интерес к будущей профессии дефектолога, содействует решению разнообразных задач, возникающих в ходе осуществления педагогической деятельности, в том числе в условиях инклюзивного образования; формированию таких личностных качеств, как креативность, самостоятельность, инициативность, мобильность, что способствует подготовке специалиста, востребованного на рынке труда.

Библиографический список

1. Колдина М.И. *Подготовка к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2009.
2. Зуева А.С. *Компетентностный подход в организации научно-исследовательской деятельности студентов профессионально-педагогического вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2014.

3. Юдина И.А., Куликовская Н.Э. Организация научно-исследовательской работы студентов на базе центра психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ «Сайдыы». *Специальное образование*. 2016; 3 (43): 79 – 88.
4. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2014; 5: 167 – 170.
5. *Available at:* www.rae.ru/upfs/?section=content&op=show_article&article_id=5362
6. Абрамова Н.А. О профессиональной подготовке педагогов для реализации инклюзивного образования. *В мире научных открытий*. 2015; 3.1 (63): 503 – 516.

References

1. Koldina M.I. *Podgotovka k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2009.
2. Zueva A.S. *Kompetentnostnyj podhod v organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov professional'no-pedagogicheskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2014.
3. Yudina I.A., Kulikovskaya N.`E. Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov na baze centra psihologo-pedagogicheskoj pomoschi detyam s OVZ «Sajdyy». *Special'noe obrazovanie*. 2016; 3 (43): 79 – 88.
4. Chuprova L.V. Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov v usloviyah reformirovaniya sistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2014; 5: 167 – 170.
5. *Available at:* www.rae.ru/upfs/?section=content&op=show_article&article_id=5362
6. Abramova N.A. O professional'noj podgotovke pedagogov dlya realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2015; 3.1 (63): 503 – 516.

Статья поступила в редакцию 24.10.18

УДК 37

Agamova O.D., *senior teacher, Foreign Languages Department, National Research Nuclear University "MEPhI" (Moscow, Russia), -mail: oxana.agamova@yandex.ru*

A MORAL IMAGE OF A MEDICAL STUDENT AND HAVING A TATTOO. The key issue of the article is the history of tattoo phenomenon, its drastic development and introduction into the different social layers, particularly into the layer of medical workers. The article represents the link between tattooed student and his or her psychological state which influences the development of personal moral values, as well as the understanding of the importance of his or her profession. The article describes the characteristics of one of the common types of tattoos that are popular among medical students as well as a cause-effect relationship as a result of their tattoo choice which is supposed to be due to the inner state of their minds.

Key words: **tattoo, medical student, culture, subculture, counterculture, borderline personality disorder, bipolar personality disorder, vanguard.**

О.Д. Агамова, *ст. преп. каф. № 50 Иностранных языков, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, E-mail: oxana.agamova@yandex.ru*

НРАВСТВЕННЫЙ ОБЛИК СТУДЕНТА-МЕДИКА И ТАТУИРОВКА

В статье особое внимание уделяется определению понятия «татуировка», истории возникновения этого феномена и его стремительного распространения в различные слои общества, в частности в общество медицинских работников. В контексте данной статьи мы рассматриваем зависимость наличия татуировки у студента-медика и его психологического состояния, влияющего на формирование его системы ценностей и следование общественным нормам и регламентам выбранной профессии. В статье рассматривается характеристика одной из часто встречающихся разновидностей татуировок, которым отдают свое предпочтение студенты-медики и причинно-следственная связь их выбора, в рамках их внутреннего состояния, влияющего в свою очередь на формирование полноценного нравственного облика медицинского работника.

Ключевые слова: **татуировка, студент-медик, культура, субкультура, контркультура, полярное расстройство личности, биполярное расстройство личности, авангард.**

Актуальность того или иного поступка или высказывания определяется его качественной и количественной распространенностью в современном обществе. Современное общество – это общество, наделенное мощным потенциалом промышленного, научно-технического и иного прогресса, возможно ценой дегуманизации и утраты духовных ценностей [1]. Необходимо подчеркнуть тот факт, что дегуманизация и утрата духовных ценностей определяют состояние регресса, характеризующееся движением назад и полностью противоположно понятию прогресса. В рамках данной статьи мы рассматриваем проблему стремительного распространения татуировок среди молодежи, в частности получающих медицинское образование. В соответствии с этим, узкое определение современного общества, в рамках обсуждаемой нами проблемы, может звучать следующим образом: современное общество – это промышленно и научно технически развитое общество, использующее внутренний потенциал развития для формирования новых и трансформирования старых идей и функций для успешной социализации. Социализация – усвоение лицом норм и ценностей, социальных ролей и образов поведения, характерных для той или иной общности [2]. Визитной карточкой любого человека является его внешний вид, который способен говорить о характере и внутреннем мире человека. Опрятный и аккуратный вид образованного человека в сочетании с татуированными участками тела на сегодняшний день становится всеобщей нормой, хотя и вызывают некоторое недоумение среди некоторых слоев населения. Это по большей мере связано с тем, что еще до недавнего времени татуировки определяли принадлежность человека к той или иной субкультуре или контркультуре и свидетельствовали о провокационной натуре их обладателя, высказывающего таким образом протест против устоев общественного порядка и неспособность подчиняться всеобщим правилам. Сегодня сами обладатели нательного декора утверждают, что татуировка это исключительный способ самовыражения, позволяющий выразить свое внутреннее многообразие и обеспечить себе свободу самоидентификации. Сегодня нанесение татуировки сопровождается ожиданием человека последующего эффекта, производимым татуировкой на публику. С одной стороны это может объясняться нехваткой внимания со стороны окружения или недостаточной верой в себя и свою уникальность, чем страдает молодежь современного общества. С другой стороны, молодежь, таким образом, демонстрирует приверженность к тем или иным ценностям в музыкальной, политической и иных сферах.

Намеренное, без какой-либо надобности подвергание собственного тела болевым ощущениям может свидетельствовать о нестабильном психологическом состоянии человека. Стоит отметить, что исследования значений татуировок в диагностике психических и поведенческих расстройств показали прямую зависимость наличия татуировки и психологического состояния человека [2].

Учёные из Новосибирского государственного медицинского университета в своем исследовании, опубликованном в журнале «Медицина и образование в Сибири» в 2013 году, отметили, что среди 60 человек с татуировками, которые принимали участие в исследовании, у 78% было диагностировано пограничное личностное расстройство [3].

В данном исследовании говорится о том, что люди с ПРЛ страдают от эмоциональной неустойчивости, повышенной тревожности и деструктивного восприятия действительности. Таких людей, как правило, привлекает не само наличие татуировки, а процесс нанесения, связанный с болевыми ощущениями. Тематика таких татуировок в основном связана со смертью. Среди студентов первого курса педиатрического факультета РНИМУ им. Пирогова количество студентов с подобной тематикой составило три человека. В основном студенты-медики имеют оптимистичные татуировки с изображением животных, цветов, различных орнаментов у которых по данным исследования не оказалось ПРЛ. Но, тем не менее, все больше распространяющиеся яркие татуировки, говорят о жажде внимания и чрезмерной амбициозности данной натуры. Например, в статье «Диагноз по тату. О чём расскажут врачу рисунки на Вашем теле», говорится о том, что яркие татуировки на определенных частях тела в некоторых случаях говорят о биполярном расстройстве у человека [4].

Согласно нашим наблюдениям, одной из самых распространенных категорий среди студентов медицинского университета является декоративная группа

татуировок. По мнению И.Д. Калинина декоративные татуировки можно подразделить на три подгруппы, а именно: 1) декоративные, 2) декоративные – фанатские, 3) декоративные – тату как искусство. Согласно опросу среди студентов-медиков РНИМУ им. Пирогова с татуировками было установлено, что их татуировки относятся к третьей подгруппе декоративной группы, а именно декоративные – тату как искусство. Как утверждает И.Д. Калинин, эту группу можно отнести к высшей ступени развития татуировки. Следует согласиться и заметить, что татуировки студентов-медиков представляют собой односложные и многосложные сюжеты, демонстрирующие высокий уровень мастера и стремление владельца к творческому началу. Однако наличие такой татуировки не обязательно говорит о творческом потенциале ее обладателя, хотя и это имеет место быть, а может зачастую говорить о пафосе. Таких людей можно охарактеризовать как высокомерных, эгоистичных, эгоцентричных, менее подверженных влиянию общественных ценностей, способных иметь проблемы в общении с людьми не из своего окружения. Не зря профессия медика считается одной из самых трудных ввиду той роли, которая ему отведена. Одной из основополагающих качеств медицинского работника помимо дисциплинированности, точности выполнения своих обязанностей, совершенствования своих знаний, является повышение общей культуры. В соответствии с определением культуры в Интернет-словаре, культура представляет собой все формы человеческой деятельности, включающие человеческое самовыражение, самопознание, а также проявление человеческой субъективности и объективности (характера, компетентностей, навыков, умений и знаний) [5].

Здесь же говорится о том, что в Древней Греции понятию культуры соответствовало слово «пайдейя», выражавшее понятие «внутренней культуры» или «культуры души» [5]. Внешнее поведение, приверженность к тем или иным жизненным ценностям, нормам поведения – это отражение внутренней культуры человека. Влияние на внутреннюю составляющую человека оказывает любое внешнее изменение различных факторов, одним из которых является перелом в культурно-цивилизованных процессах, которые вызваны научно-техническим прогрессом нынешнего столетия. Эти изменения в культуре отражены в таких феноменах как авангард, модернизм и постмодернизм [6].

Одним из определений татуировки является следующее: татуировка – это разновидность авангардного искусства.

В свою очередь авангард довольно противоречивое явление, характерными признаками которого являются осознано заостренный экспериментальный характер, революционно-разрушительный пафос, направленный на традиционные ценности культуры, отказа от большинства художественно эстетических, нравственных и духовных ценностей [7].

В соответствии с этим необходимо подчеркнуть, что контингент студентов-медиков образует категорию юношей и девушек однородную в плане выбранной ими специальности и различную в плане индивидуальных физических, психологических, национальных, социальных, культурных особенностей. Учет этих особенности, а точнее их различий важен в решении психолого-педагогической проблемы формирования нравственного облика медицинского работника.

Возникает вопрос о соответствии вышеупомянутых характеристик татуированной студенческой молодежи с характеристиками этического облика медицинского работника.

Говоря об этике, необходимо сказать, что этика – это внешнее проявление внутреннего содержания человека. Существует основополагающее требование медицинского этикета согласно, которому облик врача должен убедить больного, что перед ним профессионал, которому не страшно вверить здоровье и жизнь. Соответственно внешний вид медицинского работника имеет значение в его профессиональной деятельности и должен отвечать регламентам медицинской сферы деятельности. Согласно ФГОС среднего и высшего профессионального образования, студент-медик должен обладать общими компетенциями (ОК), одними из которых являются понимание сущности и социальной значимости своей будущей профессии, несение ответственности за принятые решения, бережное отношение к историческому наследию и культурным традициям народа, уважение социальных, культурных и религиозных различий.

Компетенции ФГОС не просто перечень требований, которыми должен обладать медицинский специалист, но также руководство к деятельности, основанной на четком понимании своих обязанностей, что возможно при наличии соответствующего уровня нравственного развития.

Так на первом курсе педиатрического факультета РНИМУ им. Пирогова в период 17/18 учебного года 10 человек из анкетированных 32 студентов имеют на теле татуировки. Анкетирование показало, что татуированные студенты отличаются большей безответственностью по отношению к учебе, чем остальные студенты. Семь человек из десяти регулярно прогуливали учебу, халатно относились к выполнению домашнего задания, а по итогам первого и второго полугодий имели задолженности по ведущим дисциплинам и находились под угрозой отчисления из университета. Три человека из десяти не имели проблем с учебой, но имели проблемы в общении с одногруппниками, отличились упрямством, склочным и несговорчивым характером, а также имели проблемы с курением и алкоголем, были склонны к частым депрессиям.

Согласно вышеизложенному, необходимо отметить, что, несмотря на тот факт, что в анкетировании принимало участие небольшое число студентов первого курса педиатрического факультета, количество студентов-медиков с татуировками возрастает. Ввиду этого следует отслеживать контингент поступающих студентов на различные факультеты медицинских университетов, а также средних медицинских учреждений, динамику взаимоотношений таких студентов с окружающими, а также их стремления в учебе и в случае неадекватного и отрицательного отношения к учебе и к окружающим ставить под сомнение возможность получения ими медицинского образования.

Библиографический список

1. Шнырева О.А. Татуировка как социальное письмо. *Психология. Педагогика* 2009. Вып. 1.
2. Калинин И.Д. *Татуировка как особенность психосостояния.* Available at: http://www.proza.ru/2012/09/13/1230
3. Ласовская Т.Ю., Яичников С.В., Сахно В.Е., Лябах Н.Г. Пограничное расстройство личности и нанесение татуировок. *Медицина и образование в Сибири. Сетевое научное издание*. 2013; 3.
4. *Available at:* https://life.ru893194/diaghnoz_po_tatu_o_chiom_rasskazhut_vrachu_risunki_na_vashiem_tielie
5. *Available at:* https://ru.wikipedia.org/wiki/
6. *Available at:* https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/7804/
7. *Available at:* https://knowledge.allbest.ru/sociology/

References

1. Shnyreva O.A. Tatuirovka kak social'noe pis'mo. *Psihologiya. Pedagogika* 2009. Vyp. 1.
2. Kalinin I.D. *Tatuirovka kak osobennost' psihosostoyaniya.* Available at: http://www.proza.ru/2012/09/13/1230
3. Lasovskaya T.Yu., Yaichnikov S.V., Sahno V.E., Lyabah N.G. Pogranichnoe rasstrojstvo lichnosti i nanesenie tatuirovok. *Medicina i obrazovanie v Sibiri. Setevoe nauchnoe izdanie*. 2013; 3.
4. *Available at:* https://life.ru893194/diaghnoz_po_tatu_o_chiom_rasskazhut_vrachu_risunki_na_vashiem_tielie
5. *Available at:* https://ru.wikipedia.org/wiki/
6. *Available at:* https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/7804/
7. *Available at:* https://knowledge.allbest.ru/sociology/

Статья поступила в редакцию 10.10.18

УДК 37

Agisheva Yu.I., *Cand. of Art History, Head of Department of Music Journalism, the Gnessins Russian Academy of Music (Moscow, Russia),*
E-mail: agisheva1@yandex.ru

PETER MAXWELL DAVIES: SOME LINES TO THE COMPOSER'S CREATIVE PORTRAIT. The article concerns some facets of the output and biography of Peter Maxwell Davies (1934-2016), a British composer, whose works are almost unknown in Russia. His career was very diverse and valuable for British music culture after the World War II. P.M. Davies embraced all the genres of music (opera, symphony, instrumental concert, film score, choral works etc.) and wrote more than 500 compositions probing almost all trends and styles of music of the period. The article analyses main directions of the composer's music and his life: his public activity, teaching methods, conducting, the significance of his heritage.

Key words: **British classic music, second half of 20 century, Peter Maxwell Davies, composer, compositions, output.**

Ю.И. Агишева, *канд. иск., доц., зав. каф. музыкальной журналистики Российской академии музыки им. Гнесиных (РАМ им. Гнесиных), г. Москва,*
E-mail: agisheva1@yandex.ru

КОМПОЗИТОР ПИТЕР МАКСВЕЛЛ ДЭЙВИС: ШТРИХИ К ТВОРЧЕСКОМУ ПОРТРЕТУ

Статья посвящена некоторым аспектам творчества британского композитора Питера Максвелла Дэйвиса, чья музыка почти неизвестна в России. В статье делается попытка кратко осветить основные направления наследия композитора, творившего во всех известных музыкальных жанрах, а также его общественную деятельность (дирижирование, педагогика, работа в должности придворного композитора и др.) и биографические сведения. В контексте мировой музыкальной культуры периода после Второй мировой войны творчество П.М. Дэйвиса занимает значительное место и имеет большое влияние на развитие британской академической музыки указанного периода.

Ключевые слова: **британская академическая музыка, вторая половина XX века, композитор, творчество, Питер Максвелл Дэйвис.**

Питер Максвелл Дэйвис (1934 – 2016) – британский композитор, дирижёр, педагог, общественный деятель, творческое наследие которого охватывает все музыкальные жанры: симфонии, опера, инструментальные концерты, хоровая музыка, музыка для театра, кино, балет – более 500 опусов. Дэйвис, казалось, присутствовал во всех сферах британской культурной и общественной жизни второй половины XX – начала XXI вв., и в то же время вёл почти монашеский образ жизни и порой становился неуловимым для всех.

Питер Максвелл Дэйвис родился в 1934 году в Солфорде (графство Большой Манчестер). Как часто бывает в биографиях творческих личностей, «вентилем», повернувшим судьбу маленького Макса (так на протяжении всей жизни называли композитора близкие и не только) в нужную сторону, стало музыкальное впечатление. Родители повели своего четырёхлетнего сына на оперу Гилберта и Салливана «Гондольеры», после чего Макс заявил, что будет композитором. Ни много, ни мало! Именно композитором! Не всем удается определиться с выбором профессии так рано.

Во время учебы в школе музыкальное дарование Дэйвиса не раз поражало преподавателей (в подтверждение тому история, как на одном из экзаменов парень произвел впечатление на комиссию, играя наизусть на фортепиано довольно протяженные разделы из симфоний Бетховена). Далее Университет Манчестера, Королевский Манчестерский колледж музыки (Королевский северный колледж музыки), обучение в Риме у композитора Джофредо Петрасси, Принстонский университет, где посчастливилось заниматься композицией с Милтоном Бэббитом.

Именно в Манчерском колледже музыки началось творческое формирование Дэйвиса, который с друзьями-единомышленниками организовал «Манчестерскую группу» (в нее также входили композиторы Александр Гер, Хариссон Бёртуисл, пианист Джон Огдон, трубач Элгар Ховарт). Особого манифеста группа не выдвигала. Всех участников объединяла страсть ко всему тому, что не входило в учебную программу. Это средневековая и ренессансная музыка, индийская музыка (на эту тему Дэйвис даже написал диссертацию) и, конечно, музыкальный модернизм (от А. Шенберга, А. Веберна, И. Стравинского до Л. Ноно и К. Штокхаузена), мимо которого не прошел ни один композитор XX века [1 – 3].

Ансамбль «Лунный Пьеро», созданный Дэйвисом совместно с Бёртуислом, первоначально задумывался специально для исполнения «Лунного Пьерро» Шёнберга (состав ансамбля полностью дублировал инструментальный состав произведения – флейта-пикколо, кларнет, бас-кларнет, скрипка, альт, виолончель и фортепиано). Постепенно коллектив стал исполнять другие произведения, в том числе и собственного сочинения.

Эта практика стала чрезвычайно важным этапом в творческом развитии Дэйвиса. По его мнению, каждый композитор должен иметь подобный ансамбль для того, чтобы научиться понимать, как играют исполнители, как протекает их творческий процесс – от первого знакомства с партитурой до концертного исполнения – что они считают исполнимым, а что – нет? Кроме того, у молодых композиторов появилась возможность исполнять свои произведения и наблюдать за тем, как они проходят через репетиционный процесс, и что получается на выходе. Благодаря такой практике, композитор обрел инструментальное мышление. Ансамбль «Лунный Пьеро» со временем трансформировался в «Лондонские пожары» (1965), и занимался им уже исключительно Дэйвис.

Тогда же сложилось мировоззрение композитора, сохранившееся до конца жизни: музыкальное произведение должно содержать некую конструктивистскую строгость и находится вне стиля. Иными словам, если конструктивная основа произведения выверена и имеет место, слушательское понимание ему будет обеспечено [4– 6].

В качестве источников такой конструктивистской строгости Дэйвис не раз называл те, из которых он черпал знания и вдохновение: Средневековье и Ренессанс, григорианский хорал, строгий контрапункт, среди персоналий – Фома Аквинский (хотя композитор слыл воинствующим атеистом из-за своих жестких антиклерикальных высказываний). Все они стали строительным материалом авторского стиля композитора. В написании музыки Дэйвис находил духовную суть, именно музыка была его религией.

Подобный подход, включающий особый звуковой образ ранних произведений Дэйвиса с диссонантной комбинацией линий без перегруженности гармонией и колористикой, поместил композитора в европейский авангардный ряд музыкальной истории второй половины XX века.

Профессиональный путь Дэйвиса был связан с педагогической практикой. С 1959 по 1962 гг. он преподавал музыку в школе в Сайренсестере (графство Глостершир). Композитор как прогрессивно мыслящий педагог изменил существующую учебную программу, где долгое время действовала установка: дети должны слушать музыка, а не играть. Дэйвис стал вовлекать учеников в исполнение, в том числе и собственных произведений. То, что дети должны играть, сейчас кажется обычным, на тот момент было революционным. Для детского исполнения Дэйвис написал небольшой цикл «5 картин Пауля Клее» (1959) – музыкальные впечатления от картин немецко-шведского художника Пауля Клее (1879 – 1940). Удивительный, ни на кого не похожий Клее, увлекался этнографическим искусством, словесно-зрительными каламбурами и понимал искусство как язык знаков, форм, идей. 5 пьес («Крестоносец», «Восточный сад», «Щебечущая машина», «Витраж», «Ad Parnassum») представляют собой эстетически утонченное, довольно необычное произведения для концертов юношеских оркестров. Оно вводило юных исполнителей в мир современных гармонических и ритмических идей, смелых структурных схем.

Важной частью творческого наследия Питера Максвелла Дэйвиса являются сочинения для музыкального театра и кино. Разнообразие жанров и форм, где широкая культурная идентичность композитора раскрывалась в полной мере, реализуются в пародийности, экспрессионистском натиске, обилии контрапунктической ткани и мн. др. Скандалы, сопровождавшие премьеры того или иного сочинения композитора, стали обычным делом. Например, «8 песен для безумного короля» (1969) представляют новый жанр музыкального театра, где сцены помешавшегося короля Георга III в сопровождении инструментального ансамбля становятся обнаженным откровением эмоционального и душевного бедствия. Инструментальный ансамбль, полноценный участник этой драмы, насмехается над монархом, сокрушает инструменты и становится звуковым образом этого расстройства. Невероятное откровение эмоционального и душевного бедствия, которое символически можно сравнить с гибелью всей классической музыки, неоднократно происходившей в XX веке.

Другое, не менее скандальное, произведение – Фокстрот для оркестра на павану Джона Булла «Пробуждение св. Фомы» (1969) – было написано по заказу Дортмундского фестиваля. На сцене располагаются два оркестра: большой симфонический и джаз-банда с расстроенным фортепиано.

Клавесинная павана Дж. Булла (1562/63–1628) маскируется в лабиринте фокстрота, образуя три уровня в драматургии произведения: павана, фокстрот, оркестр. Эффектное соревнование оркестра и джаз-банды, которые перебрасываются фразами, играют стилями, делает это произведение невероятно привлекательным (в 2010 году оно исполнялось в Москве в рамках тематической серии концертов Геннадия Рождественского с Государственной академической капеллой России «Туманный Альбион»). С 1971 года Дэйвис перебирается на Оркнейские острова. Древний строгий ландшафт стал для композитора местом, где он нашел тишину и вел почти аскетический образ жизни (в его не было ни воды, ни электричества). Дэйвис работал по 16 часов день. Там он задумал и основал Фестиваль св. Магнуса Оркнейского, став его художественным руководителем. Большая часть сочинений, написанных в 70 гг., была исполнена на этом фестивале (в частности, 10 Стратклайд концертов – для каждого солиста Шотландского камерного оркестра).

Жизнь на Оркнейских островах позволяла Дэйвису продвигать идеи, чрезвычайно важные для него: сохранение фольклора этих мест, протест против коммерческой музыки (композитор ненавидел фоновую музыку, звучащую везде, сравнивая ее с коммерческим и культурным терроризмом). И, пожалуй, главную идею своего творчества: музыка – это социальная сила, способная противостоять современным дискурсам или политической напряженности. Музыка – одна из основ нашей жизни! Музыка для Дэйвиса всегда была идеей фикс, наваждением, с которым он не пытался бороться, отдаваясь целиком. Одним из самых популярных произведений композитора является пьеса для фортепиано «Прощание со Стромнессом», которая была написана в знак протеста против разработки залежей урана, обнаруженных в Оркни. Удивительно простое музыкальное воплощение места, характера, даже погоды, которые так любил композитор.

Питер Максвелл Дэйвис вел активную деятельность как дирижер, сотрудничая с ведущими симфоническими коллективами (Королевский филармонический оркестр, оркестр BBC, оркестр Гевандхауза, оркестр Сан-Франциско, Шотландский камерный оркестр и др.) [7].

В 1987 год композитор был посвящен в рыцари (сейчас этот титул дается даже женщинам, среди которых актрисы Джуди Денч, Хелен Миррен). В 2004 году

сэр Питер Максвелл Дэйвис становится Мастером королевской музыки *(Master of the Queen's Music)*. В Великобритании до сих пор существует такое явление, как придворная музыка, канувшее в лету во многих других европейских странах. Согласно порядку, композиторы сменяют друг друга на этом поприще каждые 10 лет (преемником Дэйвиса стала женщина-композитор Джудит Уир). Дэйвис с удовольствием относился к этой должности, и даже здесь ему удалось проявить инициативу: он посоветовал королеве учредить ежегодную королевскую медаль в области музыки, что и было сделано. Придворная деятельность повлияла на политические взгляды Дэйвиса, который стал роялистом (ранее – республиканец), полагая, что монархия представляет собой постоянство, традицию и стабильность. Дэйвис и его музыка были сотканы из парадоксов: начало карьеры – ярлык «модерниста», действующего рискованно, если не безумно, затем – поворот в сторону традиционализма. Композитор говорил: «Меня много ругают за то, что пишу музыку в разных стилях и жанрах. Называют проституткой. Прекрасно. Тогда и Моцарт был таким» [8].

Последние годы своей жизни Дэйвис боролся с лейкемией, от которой он скончался в 2016 году. Согласно воле композитора, те, кто пришли с ним проститься, должны были принести по бутылке шампанского. Когда гроб опускали в землю, звучали хлопки пробок, вылетающих из бутылок, которые надо было откупорить именно в тот момент, и «Прощание со Стромнессом». Под такое звуковое сопровождение композитор пожелал покинуть этот мир.

«Я не питаю иллюзий относительно собственной важности как композитор или личность: я рад, что у меня есть возможность сочинять, и что моя музыка исполняется. Я был бы счастлив, если бы меня запомнили по двум мелодиям и примечанию в словаре» [9, с. 1]. Не примечания, а внушительных статей в лучших энциклопедиях этот композитор удостоился еще при жизни.

Библиографический список / References

1. Crawford J.C. and D.L. *Expressionism in Twentieth-Century Music*. Bloomington, 1993.
2. Griffiths P. *Peter Maxwell Davies*. London, 1982.
3. Harvey J. Maxwell Davies's Songs for a Mad King. *Tempo.* 1969; no.89: 2 – 6.
4. Henderson R. Peter Maxwell Davies. *Musical Times*. 1961: 624.
5. Roberts D.L. *Techniques of Composition in the Music of Peter Maxwell Davies*. (diss.) University of Birmingham, 1986.
6. Schlotel B. Peter Maxwell Davies's Music for Young People. *Music Teacher.* 1973: 13 – 14.
7. *Sir Peter Maxwell Davies – Composer and Conductor who Set Out as an Enfant Terrible but Mellowed after*. Available at: https://www.independent.co.uk/news/obituaries/sir-peter-maxwell-davies-composer-and-conductor-who-set-out-as-an-enfant-terrible-but-mellowed-after-a6931006.html
8. Waterhouse J.C.G. Peter Maxwell Davies: Towards an Opera. *Tempo*. 1964; no. 69: 18 – 25.
9. Peter Maxwell Davies. *Selected Writings Ed. By Nicholas Jones.* Cambridge University Press, 2018: P.1

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 376

Alekseev I.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: filologshgpi@mail.ru*
Kalinina O.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: kalininaolga23@mail.ru*

OPPORTUNITIES TO USE "FREE" OPERATING SYSTEMS IN THE ORGANIZATION OF ELECTRONIC DEVELOPMENT ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATION. The article discusses the main approaches to the use of information technologies in working with children with disabilities, in particular, "free" operating systems. The authors conclude that the use of these systems would most effectively organize the process of education and upbringing of this category of children. At the same time, with the use of the described technologies in teaching activities, it is possible to create a special electronic correctional and developmental environment for children with disabilities that meets their individual psycho-physical and intellectual characteristics. Basalt's distributions have a number of competitive advantages that ensure the fullest realization of the potential of development of children of the considered group, especially in the conditions of educational institutions that implement inclusive education programs.

Key words: **children with disabilities, inclusive education, free software, information technology.**

И.А. Алексеев, *канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: filologshgpi@mail.ru*
О.В. Калинина, *канд. псих. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: kalininaolga23@mail.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «СВОБОДНЫХ» ОПЕРАЦИОННЫХ СИСТЕМ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются основные подходы к использованию информационных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в частности, «свободных» операционных систем. Авторы делают вывод о том, что использование данных систем позволило бы наиболее эффективно организовать процесс обучения и воспитания данной категории детей. При этом на основе использования описываемых ИТ-технологий в педагогической деятельности возможно создание специальной электронной коррекционно-развивающей среды для детей с ОВЗ, отвечающей их индивидуальным психофизическим и интеллектуальным особенностям. При этом дистрибутивы компании «Базальт» обладают рядом конкурентных преимуществ, обеспечивающих наиболее полную реализацию потенциала развития детей рассматриваемой группы, особенно в условиях образовательных учреждений, реализующих программы инклюзивного образования.

Ключевые слова: **дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, свободное программное обеспечение, информационные технологии.**

В России, как и во многих других странах мирового сообщества, учёными различных областей знания в настоящее время всё большее внимание уделяется проблеме информатизации образования, которая рассматривается ими как одна из наиболее важных стратегических проблем развития цивилизации. Поэтому на современном этапе реформирования и модернизации системы отечественного образования происходит активное внедрение информационных технологий, как эффективного средства обучения. В работах многих современных исследователей (И.К. Воробьев, М.Ю. Галанина, Н.Н. Кулишов, О.И. Кукушкина и др.) было доказано, что эти технологии позволят достичь максимально возможных успехов в развитии детей, которым предстоит не только формировать новую информационную среду общества, но и самим жить и работать в этой новой среде [1].

В России в процессе эволюционного развития, параллельно с традиционной системой образования, сложилась и существует национальная система специального образования, целью которой является обучение и воспитание детей с различными физическими и психическими патологиями (умственной отсталостью, задержкой психического развития, нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, психическими расстройствами и т. д.). Несмотря на то, что эта сфера является неотъемлемой частью образовательного пространства нашей страны, процесс её информатизации значительно уступает по своему качественному и количественному содержанию системе образования детей с нормальным уровнем развития.

Кроме этого, в последнее десятилетие в России набирает обороты процесс интеграции систем общего и специального образования, частью которого является создание специальных образовательных условий в массовых учебных и учебно-воспитательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья, т. е. реализация так называемого инклюзивного образования. В связи с этим, особую актуальность приобретают вопросы разработки таких методов, технологий и средств обучения и воспитания, которые позволили бы организовать наиболее эффективный образовательный процесс для детей с условно нормативным уровнем развития и детей с ОВЗ.

Одним из таких средств можно считать информационные технологии. Этот тезис базируется на исследованиях таких ученых-дефектологов – сотрудников Института коррекционной педагогики (РАО) г. Москва, как Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова и др. В качестве приоритетной задачи ими была выдвинута разработка концептуальных основ использования ИТ в работе с детьми с ОВЗ. Были сформулированы концептуальные идеи в области философии компьютеризации специального образования. Предложен путь широкого использования компьютерных технологий в различных содержательных областях специального образования, начиная с первых лет школьного обучения, начата разработка отечественного программного обеспечения для детей с различными нарушениями в развитии и т. д. [2]. Возможность реализации выдвинутых концептуальных идей была доказана в ходе прикладных исследований, но их внедрение в практику как специальных (коррекционных), так и общеобразовательных учреждений осложнено следующими трудностями:

- необходимость адаптации существующих и разработки новых программных продуктов для детей с ОВЗ;
- высокая стоимость существующих образовательных программных продуктов;
- недостаточная организация технической поддержки используемых в образовании программных продуктов;
- осложнённость дополнения и совершенствования программных продуктов силами сотрудников учреждений системы образования;
- незаконность бесплатного распространения программных продуктов и др.

В то же время, в ИТ-сфере уже на протяжении более чем тридцати лет существует тип программного обеспечения – *open source* (открытое программное обеспечение), использование которого в работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, по нашему мнению, позволит в достаточной степени нивелировать многие трудности и обеспечить повышение уровня информатизации образовательного процесса, а, следовательно, наиболее полно удовлетворить образовательные потребности детей рассматриваемой категории.

Свободное программное обеспечение (СПО) – программное обеспечение, пользователи которого имеют права («свободы») на его неограниченную установку, запуск, а также свободное использование, изучение, распространение и изменение (совершенствование), распространение копий и результатов изменения. Если на программное обеспечение есть исключительные права, то свободы объявляются при помощи свободных лицензий [3].

Наиболее ярким примером продуктов «Свободного» программного обеспечения в настоящее время является операционная система «GNU Linux». *Linux* (также *Линукс*) – общее название операционных систем, основанных на одноимённом *ядре*. Ядро Linux создаётся и распространяется в соответствии с моделью разработки свободного и открытого программного обеспечения. Поэтому общее название не подразумевает какой-либо единой «официальной» комплектации Linux; они распространяются в основном бесплатно в виде различных готовых *дистрибутивов*, имеющих свой набор *прикладных программ* и уже настроенных под конкретные нужды пользователя [4].

В отличие от распространённых несвободных ОС, Linux не имеет географического центра разработки. Нет фирмы, которая владела бы этой ОС, нет и единого координационного центра. Программы для Linux - результат работы тысяч проектов. Большинство из них объединяет программистов из разных стран, связанных друг с другом только перепиской. Лишь некоторые проекты централизованы и сосредоточены в фирмах. Создать свой проект или присоединиться к уже существующему может любой программист, и, в случае успеха, результаты этой работы станут известны миллионам пользователей. Пользователи принимают участие в тестировании свободных программ, общаются с разработчиками напрямую. Это позволяет за короткий срок добавлять в программное обеспечение новые возможности, оперативно находить ошибки и исправлять их.

Именно гибкая и динамичная система разработки, невозможная для проектов с закрытым кодом, определяет исключительную экономическую эффективность Linux. Низкая стоимость свободных разработок, отлаженные механизмы тестирования и распространения, привлечение независимых специалистов, обладающих индивидуальным, самостоятельным видением проблем, защита исходного текста программ лицензией GPL - всё это стало причиной успеха свободных программ [5].

В настоящее время наиболее популярными дистрибутивами являются: Debian, Mint, Ubuntu, RedHat, Fedora, Mageia, OpenSUSE, Slackware, Gentoo, Arch Linux. Собственные дистрибутивы Linux выпускаются различными компаниями и энтузиастами со всего мира, в том числе, из России и Украины. В России наиболее широкое распространение получили дистрибутивы компании «Базальт» («Basealt»). Мы считаем, что эти дистрибутивы по своим возможностям обладают большим потенциалом их применения не только в сфере общего дошкольного, среднего и высшего образования, но и в работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития.

Основой деятельности компании «Базальт» является выпуск и техническая поддержка операционных систем на базе ядра Linux и программ, предназначенных для разных категорий пользователей и организаций с учетом специфики их деятельности. Издание качественных и одновременно доступных ОС позволяет поддерживать многочисленное сообщество разработчиков и продолжать усовершенствование свободных программ. В частности, компания выпускает интегрированный комплект дистрибутивов, включающий в себя «Альт Рабочую станцию» и «Альт Сервер», использование которого позволяет осуществить быстрое развертывание сети с централизованной настройкой и управлением. Так же разрабатывает простые в установке и использовании и не требовательные к ресурсам компьютера системы для установки на домашние и офисные персональные компьютеры «Альт Образование» и «Simply Linux» [6].

Основной особенностью дистрибутива «Альт Образование» является интеграция рабочих мест учащихся и преподавателя. Эта особенность позволяет не только централизованно управлять учебным процессом, но и осуществляет взаимодействие учеников и учителя в привычной для всех форме чатов и форумов. Сообщения могут содержать задания, их решения и комментарии. Также возможен обмен файлами любых форматов, как между преподавателем и учащимся, так и между учащимися. Более подробно ознакомиться с этими дистрибутивами можно на официальном сайте компании «Базальт».

Мы не будем подробно останавливаться на рассмотрении этих дистрибутивов, т.к. они разработаны исключительно с учетом специфики деятельности общеобразовательных школ и почти не содержат программного обеспечения, необходимого для работы специалистов системы специального образования (дефектологов, логопедов, специальных психологов и др.). Но необходимо отметить, что такие программы могут быть легко установлены и в этом дистрибутиве. Более целесообразным для дефектологической работы мы считаем дистрибутив «Альт Рабочая станция». Это многофункциональный дистрибутив предназначен для использования в корпоративных сетях, но так же может быть установлен на домашних компьютерах пользователей и в любых других организациях государственного и негосударственного секторов. Дистрибутив предоставляет интегрированную операционную систему на единой оптимизированной пакетной базе с поддержкой различных аппаратных платформ.

«Альт Рабочая станция» – это комплекс необходимых программ для эффективного выполнения типовых задач: электронная почта, работа с документами и презентациями, прослушивание аудиофайлов и просмотр видео, работа в сети Интернет и многое другое [7].

Для демонстрации возможностей СПО в системе специального образования мы будем использовать «Альт Рабочая станция», который можно бесплатно загрузить с официального сайта компании «Базальт» https://www.basealt.ru/products/alt-workstation/ или приобрести на Флеш–карте в электронном магазине этой компании http://shop.altlinux.ru/. Отметим, что установить дистрибутив можно различными способами: с CD, DVD дисков, флеш-карты или используя установку по сети. Перед установкой можно ознакомиться с системой и удостовериться в ее работоспособности, загрузив установочный диск в режиме «Live DVD». При этом система будет работать не внося никаких изменений на жёсткий диск компьютера, что гарантирует целостность всех хранящихся на нём данных.

На рисунке 1 представлен рабочий стол системы «Альт Рабочая станция» после ее установки на компьютер. Следует отметить, что в оформлении дистрибутива отсутствуют яркие контрастные цвета, что способствует большей сосредоточенности внимания человека на выполняемой им работе, это особенно важно, если за компьютером работают дети, тем более, имеющие сниженный объем и устойчивость внимания (что наблюдается практически при всех видах психического дизонтогенеза). Кроме этого, интерфейс операционной системы не перегружен элементами управления, он логичен и понятен любой категории пользователей, в том числе и детям с ОВЗ.

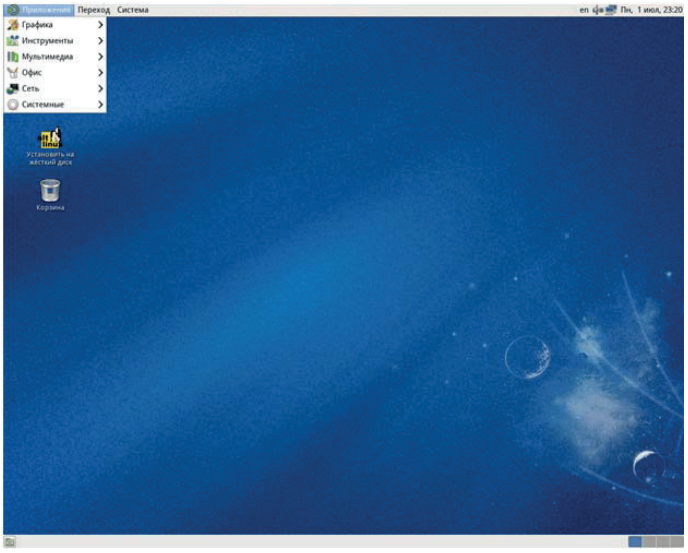


Рис. 1. Рабочий стол дистрибутива «Альт Рабочая станция»

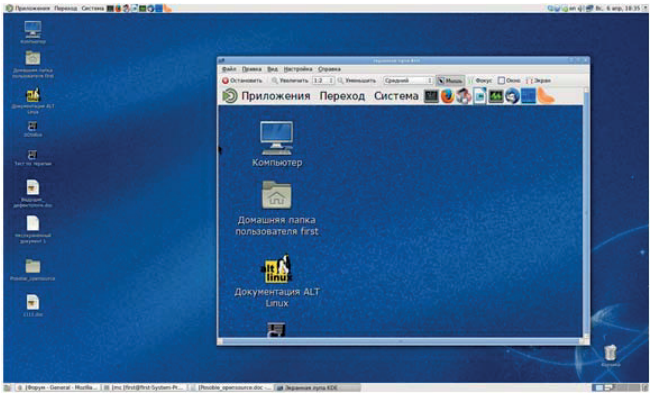


Рис. 2. Функция "Экранная лупа"

Для обеспечения возможности и комфорта работы с системой людям, имеющим нарушения зрения, слуха или опорно-двигательного аппарата в дистрибутиве предусмотрены специальные средства, например, гибко настраиваемая «Экранная лупа» (Рис. 2), позволяющая увеличить любую часть экрана, так же программа, озвучивающая текст, выведенный на экран и таким образом позволяющая управлять компьютером людям с грубыми нарушениями зрения. Так же предусмотрены специальные настройки клавиатуры и манипулятора «мышь» для людей с нарушениями движений рук (Рис. 3) и т.д. Кроме этого, реализованы специальные высококонтрастные темы графического оформления интерфейса операционной системы, а так же подсвечивание курсора мыши для слабовидящих и др.

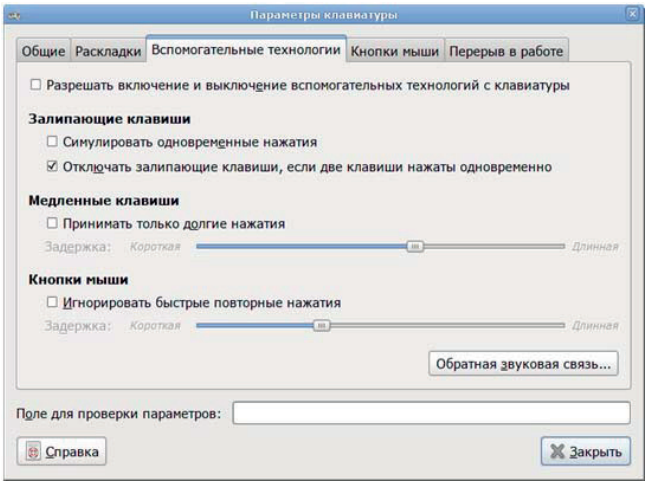


Рис. 3. Настройки специальных возможностей клавиатуры

Важным преимуществом дистрибутивов компании «Базальт» является отсутствие необходимости поиска необходимых для работы программ, т.к. все они хранятся на специальном сервере компании, доступны для загрузки и установки через сеть «Интернет» бесплатно и в любое время. Для этого нужно запустить программу «Synaptic», выбрать желаемую программу и запустить её установку, как это показано на рисунке 7.

Следует отметить, что после установки рассматриваемой операционной системы на компьютер, для пользователя сразу, без дополнительных настроек, доступен комплекс часто используемого прикладного программного обеспечения, позволяющего выходить в «Интернет», работать с текстовыми документами, создавать мультимедийные презентации, использовать электронные таблицы, просматривать видео, слушать музыку, работать с фотографиями, играть в игры и т.д. Кроме этого, неоспоримыми достоинствами этой ОС являются высокая стабильность её работы, не требовательность к мощности компьютеров (что позволяет задействовать весь компьютерный парк учреждения, в том числе устаревшие компьютеры), широкие возможности по настройке интерфейса под индивидуальные особенности пользователей (в частности детей с ОВЗ), а так же не подверженность заражению компьютерными вирусами, что освобождает от покупки и установки антивирусных программ. Всё вышеперечисленное выгодно отличает «Альт Линукс Кентавр» от других операционных систем, например широко распространённой в настоящее время MS Windows. Наглядную инструкцию по установке системы можно найти по адресу https://docs.altlinux.org/ru-RU/alt-workstation/8.2/html/alt-workstation/index.html.

В случае возникновения проблем с функционированием или настройкой системы, существует возможность в любое время обратиться за помощью к членам сообщества пользователей или сотрудникам компании «Альт Линукс» на официальном форуме http://forum.altlinux.org или в списках почтовой рассылки. Любое учреждение или частное лицо может официально приобрести купон технической поддержки, в этом случае компания гарантирует качественное и быстрое обслуживание компьютеров под управлением этой ОС а так же осуществление специфической настройки с учетом особенностей функционирования учреждения и предпочтений заказчика.

Наряду с перечисленными выше преимуществами ОС «Альт Рабочая станция» существует ряд недостатков, главный из которых – отсутствие поддержки некоторых периферических устройств (принтеров, сканеров, плоттеров, интерактивных досок и т. д.), поэтому перед установкой такого дистрибутива следует убедиться, что всё оборудование, подключенное к компьютеру, работает в этой системе.

На основании вышесказанного считаем целесообразным использование операционной системы «Альт Рабочая станция» не только в корпоративной среде, государственных учреждениях, общеобразовательных школах России, но и в учреждениях системы специального образования различных видов и профиля.

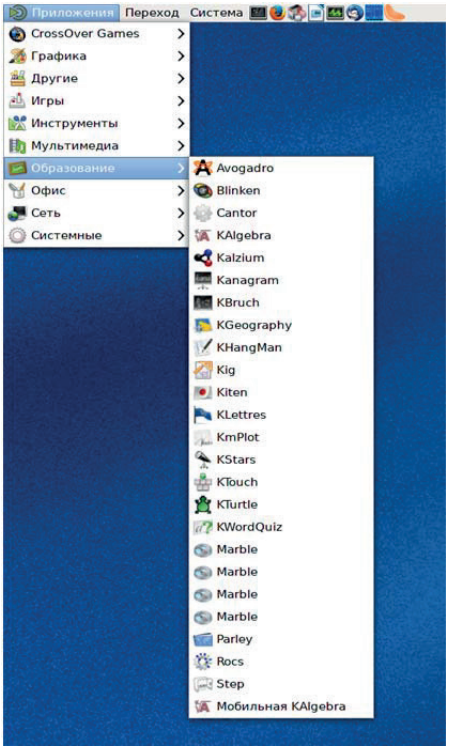


Рис. 5. Образовательные программы в меню дистрибутива "Альт Линукс Кентавр"

Прежде, чем перейти к рассмотрению конкретных программных продуктов мы дополним перечень программ рассматриваемого дистрибутива, учитывая специфику контингента его будущих пользователей и создадим некую электронную коррекционно-развивающую среду для детей с ОВЗ дошкольного и школьного возраста. Для этого установим из официального репозитория компании «Базальт» следующие пакеты: kde4games, kde4edu, kde4-i18n-ru, kde4accessibility, gcompris, gcompris-voices-ru, tuxpaint. После этого в меню «Приложения» появятся дополнительные категории «Игры» и «Образование» как это показано на рисунке 5.

Кроме этого, дистрибутивы компании «Базальт» обладают широкими возможностями настройки под индивидуальные потребности пользователя. Воспользовавшись этим с целью повышения удобства и комфорта работы целесообразно создать, например, дополнительную панель, содержащую кнопки запуска часто используемых ребёнком программ (Рисунок 4). При этом, чтобы не отвлекать ребёнка от игры или работы не нужными в данный момент эле-

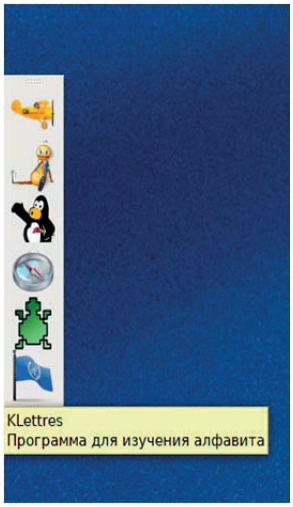


Рис. 6. Скрываемая панель с кнопками запуска программ

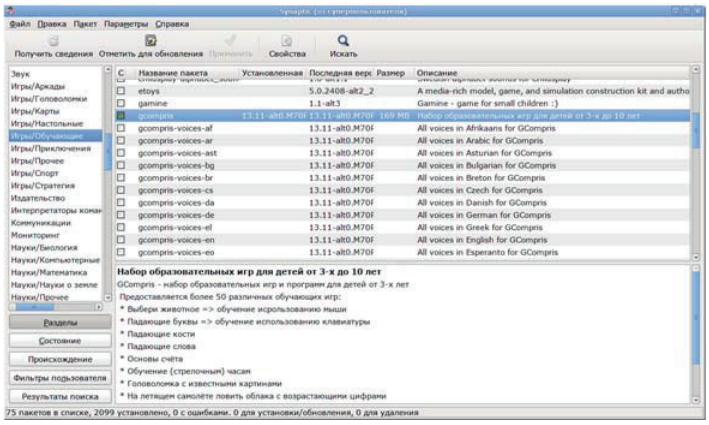


Рис. 7. Установка программ в дистрибутиве "Alt Linux Centaurus"

ментами управления, панель будет автоматически скрываться, пока курсор мыши не будет подведён к определённому участку экрана.

Таким образом, в результате анализа современных исследований в области применения компьютерных технологий в процессе коррекции различных нарушений развития у детей можно констатировать, что ИТ позволяют повысить эффективность коррекционно-развивающей работы за счет эффективного сочетания коррекционных и учебно-развивающих средств педагогического воздействия и учета закономерностей и особенностей психического развития детей.

Наиболее эффективным применение ИТ представляется, если в процессе оказания специальных образовательных услуг будет использовано «свободное» программное обеспечение, а с его помощью будет организована специальная электронная коррекционно-развивающая среда для детей с ОВЗ, адекватная их индивидуальным психо-физическим и интеллектуальным особенностям. При этом дистрибутивы компании «Альт Линукс» как одни из представителей «свободного» программного обеспечения обладают рядом преимуществ перед традиционно используемой операционной системой «MS Windows» и могут быть успешно и эффективно использованы для организации такой развивающей среды специалистами при работе с детьми с ОВЗ.

Библиографический список

1. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России. *Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО.* 2000; Выпуск 1.
2. Кукушкина О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании. *Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования».* 2003; 3.
3. Свободное программное обеспечение. *Свободная энциклопедия «Википедия».* Available at**:** https://ru.wikipedia.org/
4. Слыщенков В.А., Левин А.Е. Вопросы лицензирования открытого программного обеспечения. *Правовые вопросы связи.* 2009; 1.
5. Linux. *Свободная энциклопедия «Википедия».* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Linux
6. Альт Линукс 7.0 Кентавр. *Документация ALT Linux Team.* Available at: http://docs.altlinux.org/archive/p7/centaurus/
7. *Официальный сайт компании «ALT Linux».* Available at: http://www.altlinux.ru/

References

1. Malofeev N.N., Goncharova E.L. Poziciya IKP RAO v ocenke sovremennogo `etapa razvitiya gosudarstvennoj sistemy special'nogo obrazovaniya v Rossii. *Al'manah Instituta Korrekcionnoj Pedagogiki RAO.* 2000; Vypusk 1.
2. Kukushkina O.I. Primenenie informacionnyh tehnologij v special'nom obrazovanii. *Special'noe obrazovanie: sostoyanie, perspektivy razvitiya. Tematicheskoe prilozhenie k zhurnalu «Vestnik obrazovaniya».* 2003; 3.
3. Svobodnoe programmnoe obespechenie. *Svobodnaya `enciklopediya «Vikipediya».* Available at: https://ru.wikipedia.org/
4. Slyschenkov V.A., Levin A.E. Voprosy licenzirovaniya otkrytogo programmnogo obespecheniya. *Pravovye voprosy svyazi.* 2009; 1.
5. Linux. *Svobodnaya `enciklopediya «Vikipediya».* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Linux
6. Al't Linuks 7.0 Kentavr. *Dokumentaciya ALT Linux Team.* Available at: http://docs.altlinux.org/archive/p7/centaurus/
7. *Oficial'nyj sajt kompanii «ALT Linux».* Available at: http://www.altlinux.ru/

Статья поступила в редакцию 24.10.18

УДК 378.1: 378.117.38

Balykina T.V., *senior teacher, postgraduate, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University n. a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: t.v.balikina@yandex.ru*
Novichkova N.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University n. a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: nownad@mail.ru*

MEDIATION IN THE CONTEXT OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR DEALING WITH INTERPERSONAL CONFLICTS. The article raises a relevant problem of formation of conflictological competence of a future teacher, a leader, which is necessary in professional pedagogical activity at school. Mediation is considered as a way of solving disputable, conflict situations in the pedagogical process. The author substantiates the pedagogical possibilities of mediation for solving pedagogical problems: upbringing, development, and education of schoolchildren. Theoretical and conceptual grounds for using mediation in the format of mediation in the school's educational process are disclosed. The contents of the stages of experimental work on the formation of studentss readiness to resolve interpersonal conflicts in the pedagogical process is presented.

Key words: **teacher's conflictological competence, interpersonal conflicts, mediation, types and techniques of mediation.**

Т.В. Балыкина, *ст. преп., аспирант каф. педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, E-mail: t.v.balikina@yandex.ru*
Н.М. Новичкова, *канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, E-mail: nownad@mail.ru*

МЕДИАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К УРЕГУЛИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ

В статье поднимается актуальная проблема формирования конфликтологической компетентности будущего педагога, вожатого, которая необходима в их профессиональной педагогической деятельности в школе. Рассматривается медиация как способ решения спорных, конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. Изложено авторское обоснование педагогических возможностей медиации для решения педагогических задач: воспитания, развития, обучения школьников. Раскрыты теоретические и концептуальные основания использования посредничества в формате медиации в образовательном процессе школы. Представлено содержание этапов экспериментальной работы по формированию готовности студентов к разрешению межличностных конфликтов в педагогическом процессе.

Ключевые слова: **конфликтологическая компетентность педагога, урегулирование межличностных конфликтов, посредничество, медиация, виды и техники медиации.**

Современное научное познание в исследовании проблем педагогического обеспечения образовательного процесса в школе ориентировано на объективно складывающийся заказ общества в формировании личности, способной продуктивно взаимодействовать с другими гражданами по поводу решения совместных общественных проблем в усложняющихся социальных отношениях.

В педагогическом аспекте особую значимость приобретает научная разработка посредничества как педагогического средства в конфликтных ситуациях в системе межличностных отношений, в частности, медиации как педагогического способа разрешения межличностного конфликта в образовательном процессе. Межличностное взаимодействие в образовательном процессе, которое призвано быть педагогичным на основе общения, требует от педагога умений проявлять гуманность, профессиональную ответственность, налаживать сотрудничество и партнерство, предотвращать или предупреждать конфликтные ситуации, разрешать возникающие конфликты на основе разумного посредничества [1, с. 128].

ФГОС основного общего образования предусматривает требования, которые сфокусированы в плоскости владения педагогом конфликтологической компетентностью, необходимой и для развития у школьников конфликтологических образовательных результатов: а) к педагогическим кадрам – их готовность обеспечивать становление таких личностных характеристик выпускника школы как уважение других людей, умений вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов; б) к основным образовательным результатам – формирование в числе метапредметных умений коммуникативных умений, «работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов»; в) к личностным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования – «формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» (ФГОС ООО, 2013 г.) [2].

Конфликтологическая компетентность связана в целом с коммуникативной культурой педагога, является компонентом общей профессиональной компетентности современного педагога, и требует исследования педагогического плана её формирования. Как отмечают исследователи, формирование коммуникативной культуры является объективной необходимостью современного педагога [3, с. 53].

Изучение педагогических условий, эффективно формирующих готовность студентов к урегулированию конфликтов в педагогическом процессе, остается актуальной проблемой педагогического познания, что связано, в частности, с необходимостью практической педагогической подготовки будущего учителя и вожатого, и достижения образовательного результата в виде конфликтологической компетентности. Значительные теоретические предпосылки для исследования педагогических условий эффективного формирования готовности студентов к предупреждению и разрешению межличностных конфликтов создают выводы психологов и педагогов, занимающихся изучением различных аспектов межличностных конфликтов. Теоретические аспекты социально-психологической и социально-педагогической природы конфликтов разработаны отечественными психологами и педагогами (В.И. Андреев, А.С. Белкин, П.П. Блонский, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.И. Донцов, Т.В. Драгунова, В.И. Журавлев, Н.В. Крогиус, А.А. Леонтьев, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, Е.С. Романова, М.М. Рыбакова, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский и др.).

Подготовке к разрешению межличностных конфликтов посвящены исследования психологов и педагогов (М.Б. Аппаев, А.Б. Белинская, Г.М. Болтунова, С.И. Григорьев, И.А. Зимняя, Т.Г. Киселева, О.Н. Лукашонок, В.Н. Покусаев, В.А. Сластенин, Е.А. Сорочинская, М.В. Фирсов, Ю.Б. Шапиро и др.). Большинство авторов в качестве наиболее значимой стороны воспитательного взаимодействия выделяют характер педагогического общения (И.А. Зязюн, В.В. Игнатова, Т.А. Ковалев, В.А. Кан-Калик, Е. Мелибруда, Н.М. Михайлова, Л.А. Петровская, С.Ю. Юсфин и др.).

В данной статье мы рассматриваем использование медиации как способа разрешения межличностных конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. Цель данной статьи заключается в рассмотрении медиации как технологии альтернативного урегулирования конфликтов и споров в педагогической практике бакалавров: будущих педагогов и вожатых.

Диссертационные педагогические исследования последних десятилетий содержат выводы о сущности, структуре и формировании конфликтологической компетентности педагога (Г.С. Бережная, С.В. Романов, Н.В. Куклева), о готовности будущего учителя к конструктивному общению (Е.П. Хорошилова, Н.Р. Салимов, И.Н. Чуриков, С.С. Хапаева), о типах конфликтов между учителем и учеником и системе по их разрешению в школе (В.И. Митюк). Межличностные конфликты и их разрешение в педагогическом процессе изучены: на примере взаимоотношений младших школьников (Н.А. Гурьева, В.Н. Покусаев), в подростковом коллективе (Г.И. Григорьева, Т.В. Золотова, Н.В. Изюмова), в среде старших школьников (И.С. Полипец), курсантов военного вуза (А.В. Афанасов, А.Ю. Куликов).

Проблеме формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов мы уделяем особое место в процессе подготовки вожатых к летней педагогической практике, которая является для студентов своего рода первой профессиональной пробой, основанной на организации межличностного общения и взаимодействия во временном детском сообществе и коллективе, и в то же время отличающейся богатыми возможностями конфликтных ситуаций среди детей, среди детей и взрослых. В процессе педагогической практики в летних оздоровительных лагерях, а также в школе, студенты применяют свои знания и умения медиации, рефлексируют свои проблемные моменты, тренируются в многократном повторении (использовании) медиационных умений [4].

Исходя из понимания известных ученых в области конфликтологии *сущности конфликта* как столкновения противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов в процессе межличностного взаимодействия [1, с.127], в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов: а) рассматриваем различные классификации конфликтов и их причины (разный уровень коммуникативной культуры; бытовые ресурсы; ревность; выяснение социальной значимости); б) выявляем динамику развития и структуру конфликтов; в) раскрываем сущность и значение функций педагогического конфликта: диагностика групповых отношений; уточнение социальных ролей; управление – разрушение нежелательных отношений, групп; отбор моделей поведения; создание новых отношений, социальных ролей, групп; г) характеризуем различные стратегии поведения участников конфликта.

В процессе педагогической подготовки будущих педагогов, вожатых для школы должное место уделяем усвоению ими теоретических и концептуальных оснований посредничества в формате медиации [5, с. 397], акцентируя внимание на созвучности её сущности, видов и техник, процедуры педагогической природе профессиональных действий педагогов. В спорных или конфликтных ситуациях, возникающих в педагогическом контексте образовательного процесса, роль такого посредника может выполнять именно педагог, владеющий знаниями о сущности, назначении медиации, а также процедурой медиации.

Остановим внимание на особенностях посредничества (mediation), как одном из универсальных способов конструктивного, продуктивного, успешного разрешения конфликтных ситуаций, заключающего в себе педагогические возможности. Используя определенную процедуру медиации, опыт психологичного взаимодействия с участниками конфликта, психолого-педагогические знания, медиатор способствует достижению конфликтными сторонами соглашения, которое является приемлемым для каждой из сторон.

Посредничество в виде медиации как модель разрешения межличностных конфликтов, отличается некоторыми чертами, свойственными для классической модели посредничества: наличие процедуры медиации, неформальность и гибкость, нейтральная позиция посредника, участие заинтересованных сторон в разрешении конфликта, конфиденциальность. Эти черты, на наш взгляд, вписываются в требования к педагогической деятельности и созвучны природе педагогических действий учителя, вожатого, которые направлены во благо развития личности школьника и осуществляются способами, побуждающими его к собственным усилиям, в частности, к разрешению конфликта, если таковой случается в педагогическом процессе.

Так медиация имеет определенную процедуру, которая реализуется при взаимном согласии сторон, когда стороны выражают свое желание прийти к компромиссу по имеющимся разногласиям. В педагогическом процессе имеют место ситуации или случаи, когда появляется необходимость в посредничестве: конфликтующие стороны не могут сами выйти из конфликта, вести для этого конструктивное общение, преодолеть возникающие «мешающие» эмоции, самостоятельно принять необходимое решение. В таких ситуациях педагог как нейтральный посредник может помочь конфликтующим сторонам встретиться, общаться с ними так, чтобы их не обвинять и не защищать, помочь соблюдать правила встречи, при этом ответственность за принимаемое решение возлагается на тех, кто нуждается в разрешении конфликта.

Нейтральная позиция педагога как посредника, а также его неформальность и гибкость, обуславливают *статус посредника* как человека независимого и нейтрального по отношению к каждой из спорящих или конфликтующих сторон, сохраняющего конфиденциальность общения при встрече, дающего возможность участникам спора самостоятельно и собственными усилиями (интеллектуальными, эмоциональными, волевыми и пр.) прийти к соглашению, которое устраивает каждую из сторон.

В зарубежной литературе, посвященной аспектам посредничества, рассматриваются *две модели*, выделение которых осуществляется в зависимости от основной цели посредничества и процедуры, это – *проблемная и развивающаяся (трансформационная) модели* (В. Парето, Р. Фишер, У. Юри) [6]. В проблемной модели посредничество ориентируется на успешное разрешение проблемы и завершается, соответственно, по мере ее разрешения (В. Парето). Развивающаяся модель ориентирована на личностный рост и трансформацию человека, (Р. Фишера и У. Юри). Данные модели характеризуют посредничество в его классическом виде. В существующих вариантах посредничества, которые являются неклассическими, медиатор может не занимать нейтральную позицию, а дать возможность спорящим сторонам признать их неправоту и взять на себя ответственность, что связано с неким терапевтическим эффектом и результатом в разрешении спора.

Сравнивая переговоры и медиацию как способы решения спора (конфликта), находим: а) *общие аспекты*: в споре стороны действуют с позиций интересов, соглашение достигается добровольно, этапы переговоров являются и

этапами медиации, «волшебные приемы» переговоров и медиации одинаковы; б) *различие:* в медиации участвует нейтральный посредник – медиатор, есть дополнительный этап – вступительное заявление медиатора, имеют место дополнительные возможности для соглашения с помощью медиатора. При этом процедура медиации, основанная на соглашениях, включает в себя, прежде всего, консультационный аспект и представляет собой совокупность этапов и волшебных приемов медиатора на каждом из них.

Согласно медиационной процедуре и инструментовке урегулирования межличностных конфликтов выделяют следующие *виды и техники медиации:* а) медиация, ориентирующая на решение проблем (школа Милуоки); б) трансформативная медиация (Р. Буш и Д. Фолджер); в) нарративная медиация (Д. Монк и Д. Уинслэйд); г) экосистемная или семейно-ориентированная медиация (Л. Паркенсон); д) понимающая медиация (Г. Фридман и Д. Химмельстайн); е) восстановительная медиация (Р.Р. Максудов); ж) оценочная медиация (Л. Рискин); з) онлайновая медиация (Е. Кац, Ж. Рифкин).

Приведенные выше виды и техники медиации известны и популярны в практике разрешения конфликтов, и о них необходимо знать педагогу, владеть ими для решения определенного рода и характера задач, обусловленных той или иной конфликтной педагогической ситуацией. В подобных ситуациях субъектами спора или конфликта могут выступать учащиеся, ученик и учитель, ученик и вожатый, ученик и родитель, родитель и учитель. В процедуре медиации медиатор оказывает помощь конфликтующим сторонам в понимании сложившейся ситуации (в которой и есть проблемы), тем самым стремится выработать общее понимание конфликта и действовать в направлении урегулирования конфликтной ситуации.

Так, к примеру, в медиации, ориентирующей на решение проблем, внимание сосредоточивается на интересах конфликтующих сторон, позиция же при этом рассматривается как желательный исход конфликта. В этой медиации в сопровождении педагога как медиатора стороны излагают свои позиции, признают наличие общих интересов и потребностей, а также возможностей при решении проблемы, стоящей в центре спора или конфликта.

В трансформативной медиации медиатор проявляет активное слушание и слышание, общение же участников конфликта находится а в центре внимания для того, чтобы каждый из них смог взглянуть по-новому на ситуацию, услышать друг друга, пережить ситуацию не только умственно, но и эмоционально. Так участники переживают некую «трансформацию», в результате которой возможно взаимопонимание, признание и чуткое отношение.

При разрешении конфликтов, имеющих место в семейном воспитании, и для оздоровления семейных отношений педагог может использовать экосистемную или семейно-ориентированную медиацию, которая направлена в помощь разрешения семейных конфликтов между членами семьи, и применяется к конфликтам и спорам между людьми различного возраста.

Предварительное рассмотрение возникшей проблемы может быть организовано посредством онлайновой медиации, которая предполагает разрешение конфликтов с помощью интернет-технологий, когда участники удалены друг от друга в силу разных причин и не могут принимать непосредственное участие в процедуре урегулирования конфликта.

Характеризуя особенности посредничества, как механизма разрешения конфликтов в детской среде или в общении детей и взрослых, обратим внимание на то, что отличает его от других способов урегулирования конфликтов. Наиболее существенный отличительный признак – процедура вынесения решения, согласно которой решение выносится самими конфликтующими сторонами. Отличителен и характер контроля над ходом процесса: он осуществляется исключительно самими сторонами. Неформальный характер процесса также отличает посредничество. Посредничество – это обязательно негласная процедура при отсутствии каких бы то ни было правил разбирательства. Отличается и временной показатель проведения процедуры посредничества (не более трех недель).

Следующим отличительным признаком является характер отношений конфликтующих сторон, это – отношения сотрудничества; следовательно, отличен от остальных и принцип разрешения конфликта, так как в основе посредничества – принцип достижения соглашения, а не состязательности. В процедуре посредничества выражена ориентация на будущее, на «созидательную» перспективу в отношениях участников конфликта. Существенные различия находим и в результатах: достигается взаимовыгодное решение и снятие эмоционального напряжения, что также ориентирует стороны на дальнейшее сотрудничество.

В нашем педагогическом исследовании, где изучаются педагогические условия формирования готовности студентов к разрешению межличностных конфликтов в педагогическом процессе, в ходе формирующего эксперимента студенты осваивали роль медиатора в конфликтной ситуации в три этапа.

На первом этапе экспериментальные группы обучались методике ведения переговоров, цель которых – урегулирование возникающих конфликтов через возможные компромиссы. Студенты усваивают суть «переговорных процедур», овладеть умениями вести переговоры и находить компромиссы. Важно уметь находить источник или причину спора (конфликта), проявить эмпатию к конфликтующим сторонам, находить несколько способов урегулирования конфликта, предоставлять выбор, помочь прийти к соглашению. При этом студенты обучаются посредством следующих приемов: а) формулировка личных стремлений: «Я хочу это сделать потому, что...»; б) характеристика своих чувств: «Я испытываю...»; в) аргументированное пояснение своих переживаний: «Если этого не сделать, то...»; г) понимание переживаний и мотивов других; д) прогнозирование не менее трех вариантов разрешения конфликта.

На втором этапе студенты моделировали виды и техники медиации. Каждый из них мог продемонстрировать предложенные преподавателем виды и техники медиации, а затем провести анализ собственных действий с точки зрения их согласованности с процедурой медиации. Цель этого этапа состоит в усвоении процедуры процесса медиации, выработке практических рекомендаций по применению разных техник. Среди основных правил процесса медиации мы предлагаем следующие: а) формирование мотива к примирению у конфликтующих сторон; б) формулировка правил общения при урегулировании конфликта; в) подтверждение собственного статуса как гаранта соглашений.

На третьем этапе студенты отрабатывали навыки ведения медиации в ходе педагогической практики, по истечении которой будущие педагоги в отчетах предлагали описание урегулирования конфликтных ситуаций в роли посредника и медиатора. В результате 186 респондентов из 202 указали на педагогическую медиацию – как самый эффективный способ урегулирования межличностного конфликта. Среди профессионально значимых ценностей будущего педагога для разрешения межличностных конфликтов студенты выделили следующие: гуманное отношение к воспитанникам 202 (100%); индивидуальный подход и уважение личности каждого ребенка 200 (99%); широкий кругозор, умение находить контакт с детьми 198 (98%); любовь к детям и к своей профессии 197 (97%); разумная строгость в деятельности и требовательность к себе и окружающим 180 (89%).

Студенты заостряют внимание на оценивании значения саморефлексии и личностного саморазвития, многократно повторяется мысль о необходимости развивать у себя такие личностные качества, как толерантность, общительность, выдержка, терпение, спокойствие, и вместе с тем, говорят о стремлении исправлять качества, которые не способствуют организации медиации, среди которых чаще всего указывают на вспыльчивость, нетерпеливость, ранимость и неуверенность в себе. Анализ студенческих отчетов обнаруживает, что наиболее важными и ценными для себя, как для будущих педагогов, студенты считают те качества, которые важны и необходимы для формирования у них гуманистической направленности педагогического процесса. Именно это может стать залогом успеха в учебе и работе, базой для профессионального роста.

Используя медиативную технологию урегулирования конфликтов в профессиональной подготовке, мы констатируем ее значение в том, что студенты осознают роль посредничества в разрешении напряженной ситуации, формируют в себе способность к самообладанию и саморегуляции, отрабатывают коммуникативные навыки (слушание, задавание вопросов, резюмирование), развивают дипломатические задатки (умение видеть положительные намерения каждого участника напряженной ситуации, независимость оценки позиций участников) и ориентацию на сотрудничество.

Таким образом, медиация в контексте формирования готовности будущего педагога к урегулированию межличностных конфликтов представляет собой наиболее мягкий и педагогически целесообразный способ проявления посредничества в разрешении межличностного конфликта в педагогическом процессе. Педагогическая подготовка будущего педагога, вожатого требует формирования готовности будущего педагога к урегулированию межличностных конфликтов: понимания сущности посредничества и посреднической роли педагога в разрешении межличностных конфликтов; стремления будущих педагогов к готовности к предупреждению и урегулированию межличностных конфликтов и признания медиации одной из технологий альтернативного урегулирования конфликтов и споров, один из видов посредничества; овладения процедурой медитации как наиболее мягкого способа разрешения межличностных конфликтов в педагогическом процессе.

Библиографический список

1. Балыкина Т.В., Тимошина И.Н. Изучение межличностных конфликтов в педагогическом процессе: эмоционально-ценностный аспект. *Педагогическое образование и наука*. 2004; 3: 126 – 129.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.* Available at: http://fgos.ru
3. Каримулаева Э.Н., Курбанова А.М. Коммуникативная культура как компонент общей профессиональной культуры педагога.*Мир науки, культуры, образования*, 2017; 6: 52 – 53.
4. Новичкова Н.М. Педагогическая практика как пространство профессионально-личностного становления будущего педагога. *Дело его жизни: сборник научных статей*. Чебоксары, 2008: 133 – 139.
5. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Словарь конфликтолога*. Москва: Эксмо, 2010.
6. Фишер Р., Юри У. *Путь к согласию, или переговоры без поражения*. Москва: Наука, 1992.

References

1. Balykina T.V., Timoshina I.N. Izuchenie mezhlichnostnyh konfliktov v pedagogicheskom processe: `emocional'no-cennostnyj aspekt. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2004; 3: 126 – 129.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Available at: http://fgos.ru
3. Karimulaeva `E.N., Kurbanova A.M. Kommunikativnaya kul'tura kak komponent obschej professional'noj kul'tury pedagoga.*Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2017; 6: 52 – 53.
4. Novichkova N.M. Pedagogicheskaya praktika kak prostranstvo professional'no-lichnostnogo stanovleniya buduschego pedagoga. *Delo ego zhizni: sbornik nauchnyh statej*. Cheboksary, 2008: 133 – 139.
5. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Slovar' konfliktologa*. Moskva: `Eksmo, 2010.
6. Fisher R., Yuri U. *Put' k soglasiyu, ili peregovory bez porazheniya*. Moskva: Nauka, 1992.

Статья поступила в редакцию 08.10.18

УДК 159.9

***Besaeva A.G**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pedagogy and Psychology Department, South-Ossetian State University n.a. A. Tibilov (Tshinval), E-mail: anzela1983@mail.ru*
***Gassieva N.K.,** Cand of Sciences (Philology), senior lecturer, South-Ossetian State University n.a. A. Tibilov (Tskhinvali, South Osetia), E-mail: azabesaeva64@ mail.ru*
***Djioeva A.A.,** senior teacher, Departament of Journalism, South-Ossetian State University n.a. A.Tibilov (Tskhinvali, South Osetia), E-mail: azabesaeva64@ mail.ru*

ON THE GUESTION OF FORMATION ETHNIC IDENTITY. The article deals with a phenomenon of an identity, characterized by the process of formation from developing personality in secondary schools. The attention is drawn to the complexity and diversity of the process, in which an ethnic identity is a component part of multicultural education. It is concluded that the forming the ethnic identity is one of the primary tasks of the educational institution. It is concluded that in addition to the educational work aimed at ethnic identity, it is necessary to conduct parallel systematic and progressive work in the context of familiarizing students with different ethnic communities to prevent limitations of the world of their social contacts and to make maximum use of the possibilities for absorption of other languages and cultures. Among the priority tasks it is believed that any educational institution should define a form of work for every student how to develop his national identity, preservation of linguistic identity, cultural gene pool of tolerant attitude towards education representatives of other ethnic communities.

Key words: **ethnicity, identity, multicultural education, ethnic stereotype, educational institution, ethnos.**

***А.Г. Бесаева**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет им. А. Тибилова», г. Цхинвал, E-mail: azabesaeva64@ mail.ru*
***Н.К. Гассиева** канд. филол.. наук, доц. каф. русского языка, ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет им. А. Тибилова», г . Цхинвал, E-mail: azabesaeva64@ mail.ru*
***А.А. Джиоева** ст. преп. каф. журналистики, ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет им. А. Тибилова», г. Цхинвал, E-mail: azabesaeva64@ mail.ru*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

В статье рассматривается суть феномена этнической идентичности, характеризуется процесс его формирования у развивающейся личности в условиях общеобразовательной школы. Обращается внимание на сложность и многообразность данного процесса, в котором этническая идентификация представляет собой составную часть поликультурного воспитания и образования. Делается вывод о том, что помимо воспитательной работы, направленной на этническую идентификацию, необходимо параллельное проведение систематической и планомерной работы в контексте ознакомления учащихся с иными этническими общностями, чтобы не допустить ограничения мира их социальных контактов и максимально использовать возможности усвоения других языков и культур. В числе первостепенных задач любого образовательного учреждения следует определить работу по формированию у каждого учащегося национального самосознания, сохранению языковой самобытности, культурного генофонда воспитанию толерантного отношения к представителям других этнических общностей.

Ключевые слова: **этническая идентичность, поликультурное воспитание, этнический стереотип, образовательное учреждение, этнос.**

В условиях современной социокультурной ситуации, характеризующейся как фактами этнического самоопределения, так и интеграционными процессами, взаимодействием и взаимопроникновением культур, особенно актуализируются вопросы воспитания подрастающего поколения в контексте межэтнического контактирования с сохранением исторически обусловленной национальной неповторимости, национального достоинства, этнической идентичности, что призвано обеспечить формирование толерантных граждан, являющихся в то же время патриотами своего Отечества, своих национальных культур.

Под этнической идентичностью понимается представление человека о себе как о члене определённой этнической группы наряду с эмоциональным и ценностным значением, приписываемым этому членству.

Исходя из этого в структуре этнической идентичности обычно выделяют два основных компонента:

- когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя как ее члена на основе определенных характеристик);
- аффективный (оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства) [1].

Процесс формирования этнической идентичности характеризуется, как утверждают ученые [2; 4], тремя этапами.

На первом из них – в шести-семилетнем возрасте – осуществляется приобретение фрагментарных знаний о своей отнесенности к определенному этносу, основанной вначале на таких наглядных показателях, как внешность, цвет кожи, обычаи, язык.

На втором этапе – в восьми-девятилетнем возрасте – наблюдается уже более чёткая идентификация собственной личности с этнической общностью, для этого указываются такие основания, как принадлежность родителей к данной национальности, территория проживания, язык.

На третьем этапе – в возрасте десяти-одиннадцати лет – данный процесс достигает полного объема. Младшие подростки отмечают такие особенности разных этносов, как религия, историческая уникальность, самобытная бытовая культура, общность предков.

Как известно, нет в истории двух этносов с совершенно одинаковыми культурами. В то же время разные народы могут обладать единой религией или иными сходными элементами культуры и на этой основе характеризоваться общими нормами морали и правилами поведения, мировоззрения, типичными формами мировоззрения.

Нередко приходится констатировать наличие этнических стереотипов, свойственных представителям разных этнических общностей. Это устоявшиеся представления о типичных нравственных, интеллектуальных, физических признаках, характерных для представителей различных народов. Изучение и анализ мнений ученых [2; 3] позволяет прийти к выводу о выделении двух видов этнических стереотипов:

- автостереотипов;
- гетеростереотипов.

Первый выражается в устойчивых мнениях, суждениях, оценках индивидов в отношении своего этноса (чаще всего положительных).

Второй вид представляет устойчивые оценочные суждения людей о представителях других этносов, отличающиеся эмоциональной окрашенностью, обобщенностью, упрощенностью.

Они часто характеризуются недостаточной точностью, хотя и обладают в определенной мере зерном истины.

Основой усвоения индивидом социальных стереотипов в детском возрасте обычно служит, как известно, не собственный жизненный опыт, а информация, получаемая из СМИ, вторичные источники, чужие мнения и пр. Сохраняясь в

течение десятилетий и передаваясь новым поколениям, эти стереотипы оказываются распространенными среди широкого круга представителей конкретного этноса.

Таким образом, этническая идентичность, формирующаяся в ходе социализации, состоит не только в том, что индивид осознаёт свою тождественность с другими представителями этнической общности, но и в ее объективной оценке, в осознании значимости принадлежности к ней, в разделении этнических чувств, основывающихся на глубоких эмоциональных связях с ней, в моральных обязательствах по отношению к своему народу.

Говоря о процессе этнокультурной идентификации, необходимо иметь в виду всю его сложность и многообразность. Он характеризуется, с одной стороны, большим количеством составляющих той культуры, носителями которой являются конкретные лица, с другой – особенностями культур представителей иных населяющих данную территорию народов.

Этническая идентификация представляет собой составную часть поликультурного воспитания, основой которого является поликультурное образование. Последнее, как указывают ученые [4; 5], предполагает усвоение определенной суммы знаний о материальной, духовной и нормативной культуре.

Знания о материальной культуре предполагают знакомство с типом поселений, жилищами, предметами быта, одеждой, украшениями, национальной кухней, транспортными средствами, орудиями труда и пр. Знакомство с духовной культурой представлено знаниями о народных обычаях, обрядах, праздниках, языке, искусстве, народном творчестве. Знания о нормативной культуре предполагают усвоение информации об общечеловеческих нравственных качествах, правилах общения людей в пределах одного этноса и за его пределами.

Эффективная реализация поликультурного воспитания, по утверждению ученых, [5 и др.] требует соблюдения следующей последовательности:

во-первых, осуществление национального воспитания, в процессе которого индивиду прививается любовь, уважительное отношение к родному этносу, гордость за его историко-культурные ценности и достижения;

во-вторых, знакомство с жизнью и бытом представителей соседних этнических общностей, формирование положительного отношения к ним, организация доброжелательного взаимодействия со сверстниками и взрослыми иных национальностей через приобщение к их традиционной культуре;

в-третьих, предъявление информации, отражающей этническую самобытность территориально отдаленных народов и способствующей формированию у учащихся эмоционально-положительного восприятия и осознания этнического многообразия мира.

Вышеизложенное позволяет считать, что этнокультурная социализация представляет собой процесс, начинающийся с приобщения школьников к культуре собственного народа и формирования у них на этой основе этнической идентичности. В данной связи в деятельности педагогических коллективов образовательных учреждений должны учитываться и реализовываться основные требования к поликультурному воспитанию:

а) информационная насыщенность;

б) эмоциональное воздействие;

в) усвоение знаний о поведенческих нормах.

Первое требование предполагает предъявление информации о специфике культурных ценностей разных этносов, об особенностях их традиций и обычаев. Второе указывает на необходимость создания условий для появления в душе индивида эмоционального отклика. Третье требование состоит в установке на обязательное закрепление теоретических знаний о нормах и правилах межэтнического взаимодействия в собственном поведении учащегося.

Таким образом, учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения, включающий в свое содержание в качестве структурного компонента этническое воспитание, призван обеспечивать и формирование у подрастающего поколения этнической идентичности через обучение родным языкам, приобщения к обычаям, традициям, ценностям народов. Однако наряду с признанием национального начала приоритетным в структуре личности, необходимо параллельное проведение систематической и планомерной работы в контексте ознакомления учащихся с иными этническими общностями, чтобы не допустить ограничения мира их социальных контактов и максимально использовать возможности усвоения других языков и культур. В числе первостепенных задач любого образовательного учреждения следует определить работу по формированию у каждого учащегося национального самосознания, сохранению языковой самобытности, культурного генофонда воспитанию толерантного отношения к представителям других этнических общностей.

Библиографический список

1. Бесаева А.Г. О формировании этнической идентичности развивающейся личности. *Педагогический процесс: проблемы и перспективы.* Вып.10. Москва, 2009: 58 – 64.
2. Джиоева А.Р. *Теоретико-методологические и лингвистические основы формирующегося учебного многоязычия.* Владикавказ, 2004.
3. Мухина В.С. Личность в условиях этнического возрождения и столкновения цивилизации: XXI в. *Развитие личности.* 2013; 1: 19.
4. Стефаненко Т.Г. *Этническая социализация подростка.* Москва, 2013.
5. Хотинец В.Ю. *Этническое самосознание.* Санкт-Петербург, 2014.
6. Мирзоев Ш.А., Абуталимова А.А. Социально-педагогическая направленность этнокультурных традиций народов Дагестана и их роль в социализации личности. *Сибирский педагогический журнал.* 2009; 4: 252 – 262.

References

1. Besaeva A.G. O formirovanii `etnicheskoj identichnosti razvivayuschejsya lichnosti. *Pedagogicheskij process: problemy i perspektivy.* Vyp.10. Moskva, 2009: 58 – 64.
2. Dzhioeva A.R. *Teoretiko-metodologicheskie i lingvisticheskie osnovy formiruyuschegosya uchebnogo mnogoyazychiya.* Vladikavkaz, 2004.
3. Muhina V.S. Lichnost' v usloviyah `etnicheskogo vozrozhdeniya i stolknoveniya civilizacii: HHI v. *Razvitie lichnosti.* 2013; 1: 19.
4. Stefanenko T.G. *`Etnicheskaya socializaciya podrostka*. Moskva, 2013.
5. Hotinec V.Yu. *`Etnicheskoe samosoznanie*. Sankt-Peterburg, 2014.
6. Mirzoev Sh.A., Abutalimova A.A. Social'no-pedagogicheskaya napravlennost' `etnokul'turnyh tradicij narodov Dagestana i ih rol' v socializacii lichnosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; 4: 252 – 262.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 378

Behoeva A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

Musaeva I.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Education Management Dagestan State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE PSYCHOLOGY TEACHER. The article identifies modern requirements for professional training of a future educational psychologist, such as high literacy, initiative, independence, self-reliance, optimistic outlook on life, sociability, communicativeness, artistry, cheerful disposition and good appearance, love for children, to professional activity, pedagogical intuition, intelligence, as well as a high level of pedagogical culture and morality, must have mental, somatic and social well-being, ability to reflection and empathy. The authors conclude that modern requirements make psychology teachers develop belief in their students, an ability to render all psychological and pedagogical support, enhance cognitive activity of students, generate positive motivational commitment to training.

Key words: **vocational training, future educational psychologist, student, federal state educational standard.**

А.А. Бехоева, *канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

И.П. Мусаева, *канд. пед. наук, доц. каф. управления образованием, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

В статье выявлены современные требования к профессиональной подготовке будущего педагога-психолога, такие как: высокая грамотность, инициативность, самостоятельность, уверенность в собственных силах, оптимистичный взгляд на жизнь, общительность, коммуникативность, артистичность, веселый нрав и хороший внешний вид, любовь к детям, к профессиональной деятельности, педагогическая интуиция, интеллект, а также высокий уровень педагогической культуры и нравственности; он должен обладать психическим, соматическим и социальным благополучием, способностью к рефлексии и эмпатии. Авторы делают выводы о том, что современные требования, которые предъявляются к педагогам-психологам, предполагают развитие у будущих педагогов-психологов веры в своих учеников, умения оказывать всяческую психологическую и педагогическую поддержку, повышать познавательную активности учащихся, формировать позитивный мотивационный настрой на учебную деятельность.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка, будущий педагог-психолог, студент, федеральный государственный образовательный стандарт.**

Сегодня в новых социально-экономических преобразованиях общества, реформирования общего и высшего образования, все чаще фокусируется внимание на развитие индивидуальности педагога, его неповторимости и уникальности. Достаточно востребованным стал учитель творческий, активный, способный принимать грамотные решения и реализовывать их в своей деятельности. Поскольку именно в школе осуществляется эмоциональное, социальное и психическое становление личности, то особые требования предъявляются к педагогу-психологу, который призван обеспечить это становление на практике. Особенностью формирования профессионально-личностных качеств педагога-психолога является гуманистическое начало – искренне верить в доброе начало в каждом ребенке, проявление уважения к личности, любовь к детям, желание помочь им в трудных жизненных ситуациях. Но для того чтобы сделать учащегося личностью, сам педагог-психолог тоже должен обладать высокой грамотностью, инициативностью, самостоятельностью, уверенностью в собственных силах, оптимистичным взглядом на жизнь, систематически и последовательно развивать их у себя.

Современный педагог-психолог должен овладеть и далее на практике проявлять педагогический оптимизм, который обеспечит им жизнерадостную атмосферу в учебном заведении, расположит к себе воспитанника, настроит их на успех. Несмотря на то что современные дети достаточно оптимистично воспринимают окружающий мир, тем не менее душевный подъем у современных детей происходит достаточно стихийно, поэтому ему необходима помощь со стороны педагога-психолога, который должен вселять в него веру, надежду в собственные силы, а не разочаровывать их в учёбе, в отношениях со сверстниками, родителями, взрослыми.

Важным требованием, предъявляемым сегодня к педагогу-психологу, является любовь к детям, к профессиональной деятельности, педагогическая интуиция, интеллект, а также высокий уровень педагогической культуры и нравственности. Все перечисленные качества не являются врожденными, они формируются систематическим и упорным трудом, огромной работой будущего психолога над собой. Стабильные требования, которые предъявляются к педагогу-психологу – общительность, коммуникативность, артистичность, веселый нрав и хороший внешний вид. Будущий педагог-психолог должен также обладать педагогическими способностями как определенные психологические свойства личности, которые являются условием достижения высоких результатов в обучении и воспитании учащихся. Среди дидактических, организаторских, суггестивных способностях Ф.П. Гоноболин особо выделяет перцептивные, которые свидетельствуют о развитой психологической наблюдательности педагога по отношению к детям, его умении соучаствовать и понимать возрастные и индивидуальные особенности школьников. Достаточно важными качествами будущего психолога-педагога ученые выделяют экспрессивные способности, позволяющие ему использовать эффективную эмоциональную форму изложения программного материала, которая предаст уверенность детям при усвоении материала. Будущий педагог должен обладать также педагогической интуицией и тактом, который сориентирует не допускать педагогические ошибки. А именно педагог на должен особенно выделять успехи одних учащихся и озвучивать неудачи других, которые могут обидеть ребенка, посеять неуверенность в собственных силах, а также он не должен каждый раз противопоставлять сильных учеников слабым, не критиковать ученика при всем классе, а высказывать замечания чаще наедине. Педагог-психолог должен позитивно влиять на поведение и воспитание детей через известные методы поощрения, хвалить их за хорошие поступки, воздержаться от наказаний, способных обидеть или разочаровать воспитанника.

Педагогический оптимизм важен для любого педагога, родителей, но особенно важно развивать данное интегративное образование у будущих педагогов-психологов, поскольку именно педагог-психолог в общении с детьми может вселить в них веру в собственные силы, свои способности, дать им почувствовать интеллектуальную состоятельность и избежать школьную тревожность. Умение педагога-психолога раскрыть творческий потенциал воспитанника, поддержать его стремление в профессиональной самореализации и самовыражении добрым словом, участием и вниманием, является подлинным искусством и проявлением педагогического мастерства, которым должен овладеть и педагог, и педагог-психолог, в особенности [1, с. 45 – 47]. Проявление со стороны педагога чуткого отношения к ученику позволяет обучаемому поверить в собственные силы, умножая не только морально-нравственное, но и физическое здоровье. В.А. Сухомлинский в работе «Сто советов учителю» отмечал, что «оптимизм, вера в человека – это неисчерпаемый источник творческой энергии, нервных сил, здоровья воспитателя и воспитанника» [2, с. 20]. В отношениях между педагогом и воспитанником оптимизм формирует доброжелательность, искренность, исключает подозрительность, создавая психологический комфорт, атмосферу общения и взаимопонимания.

Для понимания того, каким должен быть сегодня современный педагог-психолог, что ждут от него не только ученики, но и родители, педагоги школы, проанализируем Федеральный государственный образовательный стандарт, который определяет основные запросы на выпускника психолого-педагогического образования.

Итак, ФГОС и шифр исследуемой специальности 44.03.02 направления – «Психолого-педагогическое образование», подчеркивает, что в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, профессиональные компетенции. В ФГОС прописаны следующие современные требования, среди которых отмечено то, что педагог – психолог осуществляет профессиональную деятельность, направленную на сохранение психического, соматического и социального благополучия обучающихся, воспитанников в процессе воспитания и обучения в образовательном учреждении.

Заметим, что педагог-психолог не будет способным исполнять данную обязанность, если н сам не будет обладает психическим, соматическим и социальным благополучием, которое ему обеспечивает жизнерадостный взгляд на жизнь, оптимистический настрой в профессиональной педагогической деятельности. Педагог должен способствовать также гармонизации социальной сферы того учреждения, где ему предстоит работать, осуществлять превентивные мероприятия по профилактике возникновения социальной дезадаптации детей. Будущий педагог-психолог должен осуществлять психологическую поддержку обучающимся, воспитанникам, содействовать их развитию и эффективной организации развивающей школьной среды. Другими словами, педагог-психолог должен научиться вселять уверенность в детей в собственных силах, собственных возможностей, поэтому и сам педагог должен быть уверенным в себе, что поможет ему в дальнейшем ставить реальные цели и достигать их.

Педагог-психолог должен эффективно обучать учащихся, развивать у них волевые качества для преодоления в будущем трудностей в жизнедеятельности, в преодолении жизненных трудностей, а также добиваться успехов и не испытывать отрицательные эмоции, связанные с ощущением субъекта невозможности удовлетворить определенные потребности.

Особую значимость для студентов играет уверенность в собственных действиях, поскольку студент, способный самостоятельно выбирать, оценивать, программировать, конструировать виды педагогической деятельности, которые адекватны его природе и способностям, удовлетворяют его потребности в саморазвитии и в профессиональной самореализации. Будущий педагог-психолог должен ориентироваться на самоценность будущей деятельности, на гуманистические, оптимистические установки, среди которых – на ученика как на цель воспитания, на развитие у себя способствующих продуктивности общения и успешность взаимодействия с детьми.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что современные требования, которые предъявляются к педагогам-психологам, предполагают, прежде всего, развитие у будущих педагогов-психологов веры в своих учеников, умения оказывать всяческую психологическую и педагогическую поддержку, повышения качества познавательной активности учащихся, формирования положительного, позитивного, мотивационного настроя на учебную деятельность.

Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Арскиева З.А. Педагогический оптимизм как психолого-педагогическая проблема. *Мир науки культуры и образования.* 2016; 6 (61): 45 – 47.
2. Сухомлинский В.А. *Сто советов учителю.* Киев, 1984.

References

1. Aliphanova F.N., Arskieva Z.A. Pedagogicheskij optimizm kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Mir nauki kul'tury i obrazovaniya.* 2016; 6 (61): 45 – 47.
2. Suhomlinskij V.A. *Sto sovetov uchitelyu.* Kiev, 1984.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 378.2

Vezirov T.T., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Law and Informatics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: telman-vezirov@yandex.ru*

IMPLEMENTATION OF A PROJECT "MULTIMEDIA LABORATORY OF EDUCATIONAL RESOURCES" AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY IN A UNIVERSITY. The modern process of educational activities is difficult to imagine without providing high-quality digital educational material. The article discusses a technology of work of the multimedia laboratory of educational resources, the project being implemented within the framework of the grant of the Head of the Republic of Dagestan in the field of introducing innovative technologies in education. As an example, the structure of a multimedia educational resource in the discipline "Intelligent Information Systems", which has a modular structure, is considered. The contents of the multimedia educational resource is based on the ideas of developmental, problem-modular and student-centered learning, axiological approach, heuristic and research methods aimed at the formation of cognitive independence, creative development and self-development of the student's personality.

Key words: **innovative technologies in education, online learning, multimedia laboratory of educational resources, Applied Informatics in Law, Intellectual Information Systems.**

Т.Т. Везиров, *канд. пед. наук, доц. каф. информационного права и информатики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: telman-vezirov@yandex.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ВУЗЕ

Современный процесс образовательной деятельности трудно представить без обеспечения качественного цифрового учебного материала. В статье рассматривается технология работы мультимедийной лаборатории образовательных ресурсов, реализуемый проект в рамках гранта Главы Республики Дагестан в области внедрения инновационных технологий в образование. Как пример рассмотрена структура мультимедийного образовательного ресурса по дисциплине «Интеллектуальные информационные системы», которая имеет модульную структуру. Основу содержания мультимедийного образовательного ресурса составили идеи развивающего, проблемно-модульного и личностно-ориентированного обучения, аксиологического подхода, эвристического и исследовательского методов, направленных на формирование познавательной самостоятельности, творческого развития и саморазвития личности обучающегося.

Ключевые слова: **инновационные технологии в образовании, онлайн-обучение, мультимедийная лаборатория образовательных ресурсов, профиль «Прикладная информатика в юриспруденции», дисциплина «Интеллектуальные информационные системы».**

Все большее внимание уделяется разработке эффективных образовательных технологий с использованием современных средств обучения на основе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Современные образовательные стандарты и нормативно-правовые акты ориентируют университеты на возможность и необходимость использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе вместе с печатными (или вместо них), при этом повышая на этой основе уровень учебной автономии студентов и увеличивая долю самостоятельной работы по отношению к аудиторной работе [1].

Представляя приоритетный проект в структуре Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018 – 2025 гг. «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», на заседании президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, премьер-министр Дмитрий Медведев подчеркнул, что формирование цифровой образовательной среды – это стратегическая государственная задача. Цель проекта: создать условия для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства [2].

Для достижения этой цели выбран путь широкого внедрения онлайн-обучения, в том числе, массовых открытых онлайн-курсов – обучающих курсов с интерактивным участием и открытым доступом через Интернет. Это должно привести к концу 2025 года увеличения числа обучающихся образовательных организаций, освоивших онлайн-курсы до 11 млн. человек [3].

Как следует из вышеизложенного, в настоящее время обучение с использованием электронных образовательных ресурсов – необходимый элемент для реализации ФГОС, а именно – реализации компетентностного подхода.

В образовательной среде, созданной информационными и коммуникационными технологиями, основными процессами являются организация и интерпретация мультимедийной информации. Мультимедийная информация как эффективный инструмент получения, закрепления и применения знаний позволяет достичь высокого качества образования, что значительно повышает интерес студентов.

Мультимедиа, обогащая процесс обучения, вовлекая в процесс восприятия информации большинство чувственных компонент обучающегося, является одним из перспективных направлений информатизации, массовой коммуникации и глобализации образования.

Успех использования современных технологий в образовании зависит от уровня программного обеспечения и методологического обеспечения учебного процесса, а также от уровня квалификации преподавательского состава. Современная система образования предусматривает оснащение учебных заведений интерактивным мультимедийным оборудованием и информационными системами для активной работы преподавателя и эффективного восприятия информации, представленной студентам.

Применение мультимедиа в учебном процессе через визуализацию и интерактивность активизирует познавательную деятельность обучаемого и развивает алгоритмический стиль мышления. Проведение занятия с использованием мультимедийных технических средств, позволяет рассматривать проблемные вопросы в интерактивном режиме. Грамотно подобранное мультимедиа усиливает внимание, положительно влияя на понимание содержания учебного занятия и на эмоциональный фон занятия. Как показывают тесты, проводимые спустя 72 часа, после объяснения нового материала, если эти данные подаются в устной форме, человек запоминает из них около 10 процентов, а в случае с мультимедиа данный показатель повышается до 50 процентов [5].

Общая характеристика

Цель исследования

Для решения этих задач нами реализуется проект по созданию мультимедийной лаборатории образовательных ресурсов в вузе.

Мультимедийная лаборатория образовательных ресурсов – это проект реализуемый на кафедре «Информационное право и информатика» ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» в рамках гранта Главы Республики Дагестан по результатам конкурса, проведенного в 2017 году: в области образования на поддержку педагогических работников образовательных учреждений, внедряющих инновационные технологии.

Целью нашего проекта является разработка и массовое внедрение качественных мультимедийных образовательных ресурсов в подготовке высококвалифицированных кадров, т.к. использование мультимедийных технологий открывает новые возможности в организации учебного процесса, активизации познавательной деятельности обучаемого через визуализацию и интерактивность, а также в развитии его творческих способностей.

Материал и методы исследования

Для реализации этой цели мы предлагаем создание временных творческих коллективов, представляя его в виде модели, в состав которых входят преподаватели дисциплин, по которым разрабатываются мультимедийные образовательные ресурсы, (преподаватель-разработчик) и технический персонал лаборатории для разработки мультимедийных образовательных ресурсов (программист-разработчик, экранный дизайнер и т. д.), в основном студенты старших курсов, с

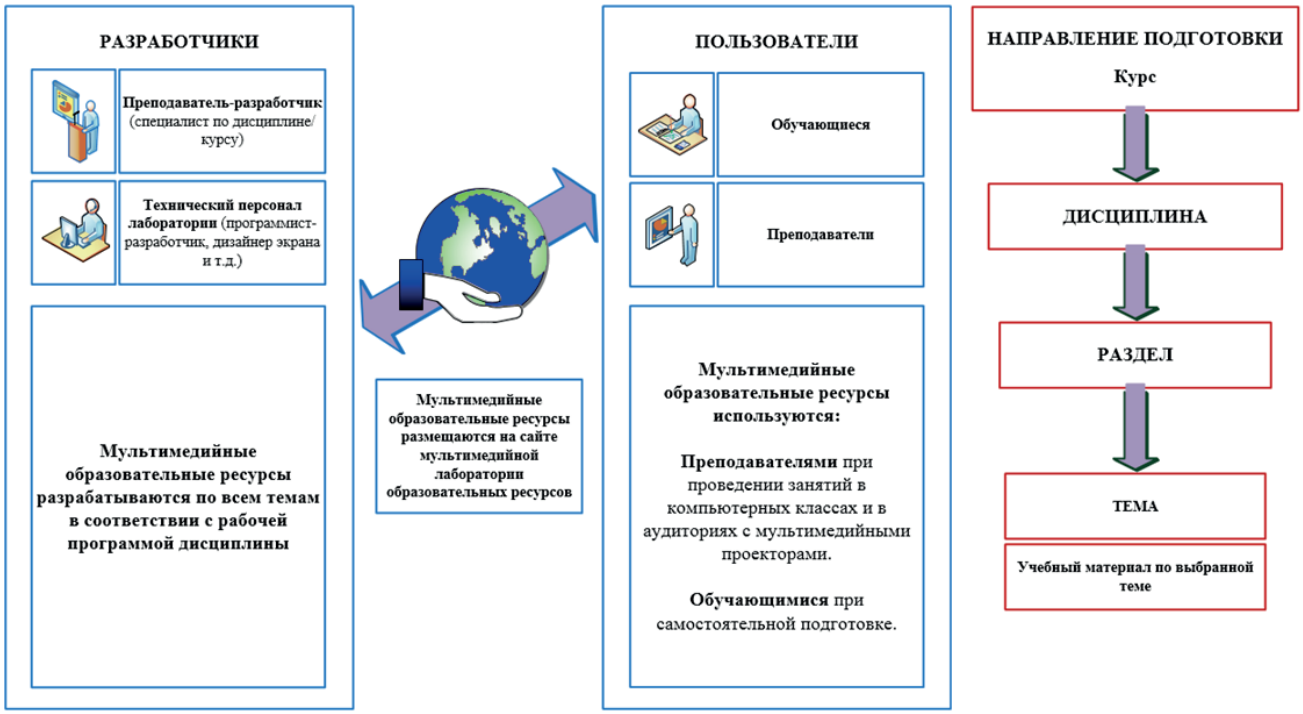


Рис. 1. Модель создания мультимедийных образовательных ресурсов

чётким различием между задачами и функциями каждого члена команды (рис. 1).

1. Функции преподавателя-разработчика. Требования к преподавателю, участвующего в разработке мультимедийного образовательного ресурса, должны состоять из набора традиционных профессиональных компетенций и конкретных вопросов, связанных с использованием современных ИКТ в учебном процессе. Таким образом, необходимым условием участия преподавателя в разработке является компьютерная грамотность, знание предметной области, творческий подход к работе, а также готовность и желание использовать инструменты ИКТ в профессиональной деятельности. Преподавателю-разработчику, необходимо продумать сценарий реализации интерактивности разрабатываемого мультимедийного образовательного ресурса.

2. Функции программиста-разработчика можно представить в три этапа:

– этап 1: проектирование согласно техническому заданию. На этом этапе проектируется концептуальная логика работы мультимедийного образовательного ресурса и механизмы передачи данных в модели «клиент-сервер» в соответствии с полученным техническим заданием. Затем программист разрабатывает механизмы взаимодействия между клиентом и серверной стороной, а также блок-схемы алгоритмов программных модулей и диаграмм взаимодействия входных и выходных потоков данных проектируемой системы. Помимо этого проектируется и модель защиты пользовательских данных от внешних помех и защиты данных сервера от возможных попыток выбора правильного ответа в тестах.

- *этап 2: реализация мультимедийного образовательного ресурса.* На этом этапе происходит основная часть производственной деятельности программиста, включающая в себя разработку дизайна интерфейса и реализация его посредством аппаратного и программного обеспечения.

– этап 3: пост-релизные работы. На заключительном этапе происходит согласование проделанной работы с преподавателем, внесение поправок и изменений в программный код и интерфейс клиентской части программы с учетом замечаний преподавателя.

Основу содержания мультимедийного образовательного ресурса составляют идеи развивающего, проблемно-модульного и личностно-ориентированного обучения, аксиологического подхода, эвристического и исследовательского методов, направленных на формирование познавательной самостоятельности, творческого развития и саморазвития личности обучающегося.

По нашему мнению, мультимедийный образовательный ресурс должен быть модульной архитектуры и построенный по принципу разветвленной компьютерной обучающей программы. Первый – базовый уровень –должен содержать основные понятия, определения предмета и иллюстрации этих понятий и определений. Составляя примерно половину учебного материала и содержать подробное изложение всех вопросов учебной программы: темы, параграфа, курса. Этот уровень, должен давать законченную целостную картину предмета. Второй уровень включает углубленное изложение отдельных вопросов для тех обучающихся, которые желают расширить свои знания в данном вопросе.

Как пример рассмотрим структуру разработанного нами мультимедийного образовательного ресурса по дисциплине «Интеллектуальные информационные системы» (рис. 2).

Дисциплина «Интеллектуальные информационные системы» входит в вариативную часть образовательной программы *бакалавриата* по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика, профиль «Прикладная информатика в юриспруденции». Дисциплина реализуется в юридическом институте кафедрой информационного права и информатики. Содержание дисциплины охватывает круг вопросов, связанных с историей искусственного интеллекта, моделями представления знаний, экспертными системами, нейронными сетями и генетическими алгоритмами. В рамках дисциплины рассматриваются основные направления и методы, применяемые при анализе, разработке и реализации интеллектуальных систем, а также нацелена на овладение навыками логического проектирования база данных предметной области и на языке логического программирования Пролог [4].

Мультимедийный образовательный ресурс имеет модульную структуру и в соответствии с рабочей программой дисциплины разделена на три модуля (рис. 1).

Логика построения мультимедийного образовательного ресурса по дисциплине «Интеллектуальные информационные системы» такова, что используемые элементы находятся в следующей взаимосвязи между собой: переход на следующий элемент курса не возможен без выполнения «Критерия выполнения» предыдущего элемента.

Например: «ПЗ – Практические задания» не будет открыт, пока обучающийся не пройдет тестирование и в зависимости от того сколько балов наберет переходит на соответствующий уровень (минимальный проходной балл – 50, «ПЗ-Б» – базовый уровень 50 – 80, «ПЗ-У» – углубленный 81 – 100). В свою очередь выполнение практических заданий открывает возможность изучения следующей лекции. В завершении каждого модуля предусмотрено тестирование.

В состав мультимедийного образовательного ресурса могут быть включены РПД, справочные издания, энциклопедии, ссылки на другие образовательные ресурсы, в том числе и в сети Интернет, хрестоматии, видео-уроки и проч. РПД является основным нормативно-методическим документом, который определяет объем, содержание и порядок изучения учебного курса.

Результаты исследования

Для достижения поставленной цели был проведен педагогический эксперимент. На начальном этапе среди студентов бакалавриата по профилю «Прикладная информатика в юриспруденции» Дагестанского государственного университета нами был проведен опрос, задачей которого было узнать отношение студентов к использованию преподавателями мультимедийных образовательных ресурсов в учебном процессе.

По данным результата опроса студентов 1-4 курсов бакалавриата, 93,49% положительно относятся к мультимедийным образовательным ресурсам, 4,65% – имеют нейтральную позицию по отношению к ресурсам такого характера, и только 1,86% отрицательно воспринимают их. 72,54% студентов

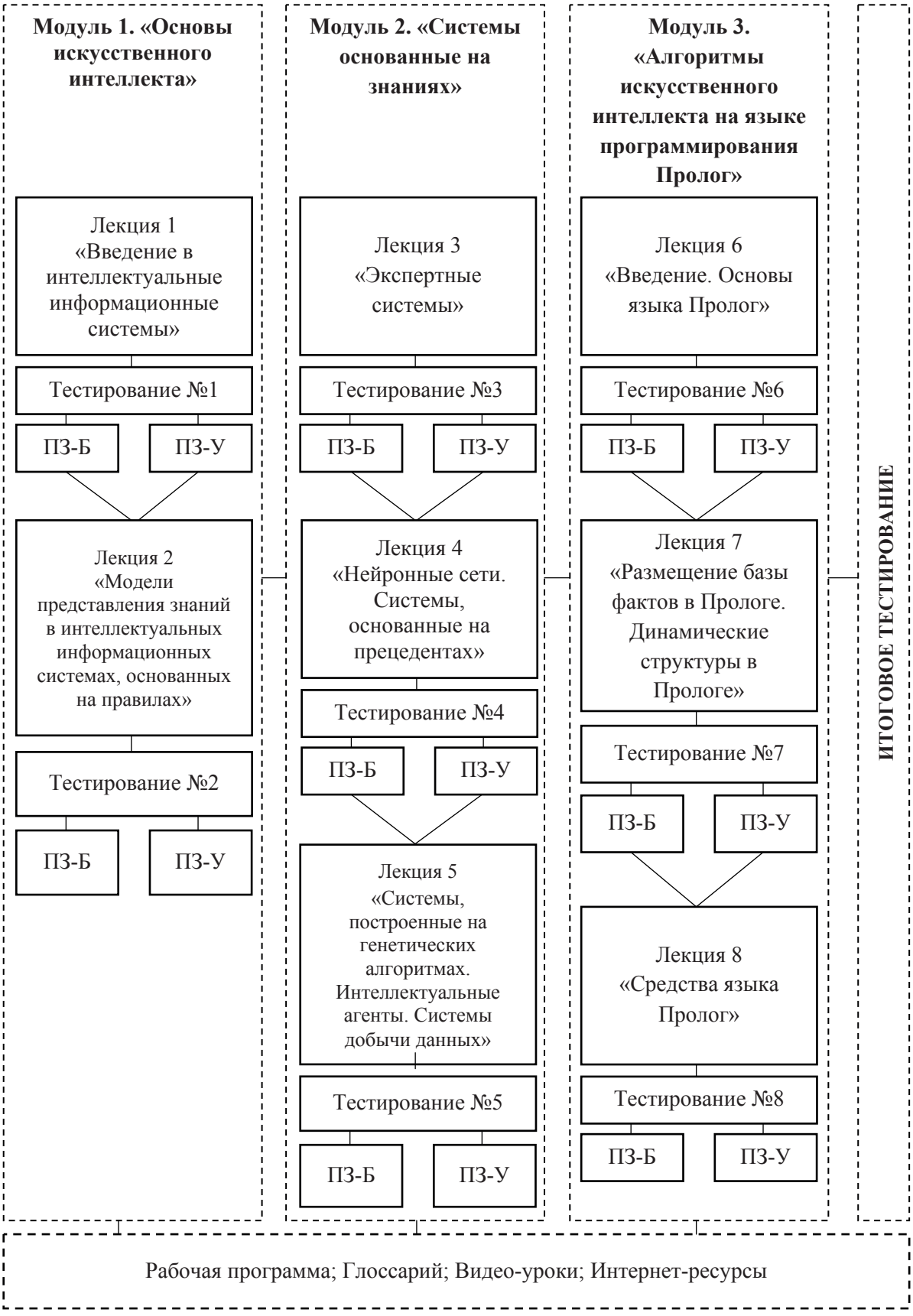


Рис. 2. Структура мультимедийного образовательного ресурса
по дисциплине «Интеллектуальные информационные системы»

считают мультимедийные образовательные ресурсы эффективной, поскольку учебный материал лучше воспринимается, усваивается и происходит экономия времени.

Главной задачей следующего этапа была оценка эффективности обучения студентов с введением авторского мультимедийного образовательного ресурса по дисциплине «Интеллектуальные информационные системы». На данном этапе для оценки эффективности обучения нами выбран уровень усвоения учебного материала или качества усвоения.

Для определения показателей усвоения в ходе эксперимента мы обратились к уровням усвоения, предложенным В.П. Беспалько [6, 7, 8], который выделяет несколько уровней усвоения у испытуемых, такие как: 1) знания-знакомства; 2) знания-копии; 3) знания-умения; 4) знания-трансформации.

В ходе эксперимента студенты должны были достичь третьего и четвертого уровней усвоения. Им была предложена тест-лестница (задания 4-х уровневой сложности), что дает относительно объективный материал об уровне знаний и позволяет применить шкалу оценок количественных характеристик процесса обучения.

Критерии выставления баллов по результатам выполнения заданий соответствовали уровню усвоения и определялись по двенадцатибальной шкале. Для первого уровня нижний предел составил 1; для второго уровня – 4; для третьего уровня – 7 и для четвертого уровня – 10. В случае если средний балл, полученный студентом, оказывался ниже возможного минимального значения данного уровня, мы считали, что обучаемый не усвоил учебный материал на данном уровне. Итоговая оценка определялась средним баллом наивысшего успешно пройденного студентом уровня.

Следует сделать вывод, что результаты студентов в экспериментальной группе явились достаточно высокими, чем результаты студентов контрольной группы.

По результатам полученных данных можно утверждать, что использование мультимедийного образовательного ресурса в обучении студентов является эффективной, так как положительно влияет на уровень усвоения учебного материала или на качество усвоения, существенно повышая ее уровень, что наглядно продемонстрировано на рисунке 3.

Успешность экспериментальной группы на третьем и четвертом уровнях усвоения учебного материала объясняется, на наш взгляд, применением в обучении студентов этой группы авторского мультимедийного образовательного ресурса «Интеллектуальные информационные системы».

Таким образом, мультимедийный образовательный ресурс позволяет студентам качественно усвоить учебный материал по дисциплине «Интеллектуальные информационные системы». Об этом свидетельствуют и результаты промежуточной и итоговой аттестации студентов бакалавриата по профилю «Прикладная информатика в юриспруденции».

Последовательная реализация проекта «Мультимедийная лаборатория образовательных ресурсов» будет содействовать формированию региональной инновационной системы профессионального образования, требующей подготовки специалистов инновационного типа, обладающих творческим мышлением, глубокими знаниями, умениями, навыками в определенной предметной области и в смежных областях, способных осваивать наукоемкие технологии, разрабатывать, внедрять и распространять новые конкурентоспособные продукты и технологии. Формирование инновационного типа обучающегося в вузе может быть успешно реализовано в бакалавриате и магистратуре.

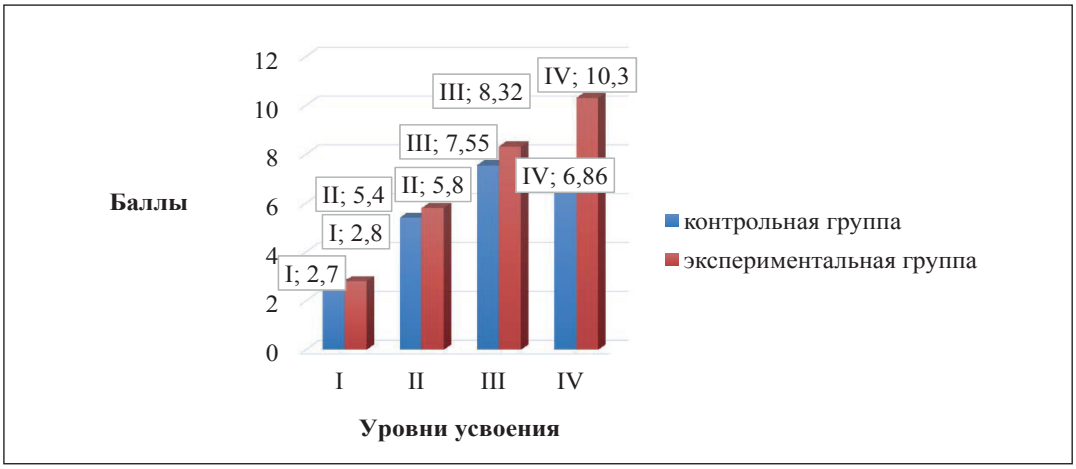


Рис. 3. Показатели уровня усвоения учебного материала в контрольной и экспериментальной группах

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018). О*фициальный интернет-портал правовой информации*. Available at: http://www.pravo.gov.ru. 30.12.2012
2. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 26.04.2018). Оф*ициальный интернет-портал правовой информации*. Available at: http://www.pravo.gov.ru. 29.12.2017
3. *Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»*. Утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 N 9.
4. *Рабочая программа дисциплины интеллектуальные информационные системы составлена в 2018 году в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата) от 12 марта 2015 г. № 207.*
5. Везиров Т.Т. Мультимедийная лаборатория образовательных ресурсов: инновационные технологии в образовании. *Гуманизация образования. Научно-практический журнал.* Сочи, 2017; 6: 120 – 128.
6. Беспалько В.П. О критериях качества подготовки специалиста. *Вестник высшей школы.* 1988; 1: 3 – 8.
7. Беспалько В.П. *Образование и обучение с участием компьютеров (педагог третьего тысячелетия*). Москва, 2002.
8. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 1989.

References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 07.03.2018). O*ficial'nyj internet-portal pravovoj informacii*. Available at: http://www.pravo.gov.ru. 30.12.2012
2. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya». Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 N 1642 (red. ot 26.04.2018). Of*icial'nyj internet-portal pravovoj informacii*. Available at: http://www.pravo.gov.ru. 29.12.2017
3. *Pasport prioritetnogo proekta "Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii"*. Utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i prioritetnym proektam, protokol ot 25.10.2016 N 9.
4. *Rabochaya programma discipliny intellektual'nye informacionnye sistemy sostavlena v 2018 godu v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS VO po napravleniyu podgotovki 09.03.03 Prikladnaya informatika (uroven' bakalavriata) ot 12 marta 2015 g. № 207.*
5. Vezirov T.T. Mul'timedijnaya laboratoriya obrazovatel'nyh resursov: innovacionnye tehnologii v obrazovanii. *Gumanizaciya obrazovaniya. Nauchno-prakticheskij zhurnal.* Sochi, 2017; 6: 120 – 128.
6. Bespal'ko V.P. O kriteriyah kachestva podgotovki specialista. *Vestnik vysshej shkoly.* 1988; 1: 3 – 8.
7. Bespal'ko V.P. *Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'yuterov (pedagog tret'ego tysyacheletiya*). Moskva, 2002.
8. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii*. Moskva: Pedagogika, 1989.

Статья поступила в редакцию 18.10.18

УДК 378

***Galeeva F.T.**, senior teacher, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: next761@mail.ru*

ON DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' DISCIPLINE. The article deals with the revealing of the definition of discipline as an integral personal quality, manifested in accordance with the level of education of an individual and acting as the necessity to follow and obey certain rules, orders and requirements of the team. Testing (self-assessment) and questionnaire (an essay writing) among the students were conducted. Among the teachers, an oral survey about the discipline of their students was conducted. After the analysis of the obtained data, the researcher reveals that it is necessary to determine the direction of further pedagogical actions for the development of students' discipline.

Key words: **discipline, integrative personal quality, essay, questionnaire survey.**

***Ф.Т. Галеева,** ст. преп., Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: next761@mail.ru*

О ФОРМИРОВАНИИ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье выявлено определение дисциплинированности как интегрального качества личности, проявляющегося в соответствии с уровнем воспитанности личности и выступающего как необходимости следования и подчинения определенным правилам, порядку и требованиям коллектива. Было проведено тестирование (самооценка) и анкетирование (написание эссе) среди студентов. Среди преподавателей был проведён устный опрос по поводу дисциплинированности их обучающихся. Проанализировав полученные данные, мы выявили, что необходимо определить направление дальнейших педагогических действий по формированию дисциплинированности студентов.

Ключевые слова: **дисциплинированность, интегральное качество личности, эссе, анкетирование.**

В концепции модернизации образования России, ориентированной на подготовку будущего квалифицированного специалиста соответствующего уровня, овладевшего профессиональными знаниями, умениями и навыками, готового к постоянному профессиональному росту и самосовершенствованию, готовому к решению профессиональных задач в условиях неопределенности, на первый план выдвигается, при определении качества подготовки выпускника вуза, его способность принимать ответственные решения. Приоритетными требованиями работодателя к будущему специалисту являются наличие у него не только сформированных ключевых компетентностей, но и дисциплинированности.

Кризисные явления в стране на современном этапе, материальное и духовное неблагополучие граждан, семьи способствуют снижению уровня дисциплины в вузе. Вузовские преподаватели отмечают снижение уровня дисциплинированности будущих специалистов. В современном отечественном образовании и науке имеются исследования по решению проблемы дисциплины в вузах, это отражено в исследованиях О.А. Абдуллиной, С.Б. Елканова, А.К. Марковой, А.В. Мудрика, Р.П. Мильруда, Р.А. Рогожниковой, В.А. Сластенина и других.

Наш анализ трудов исследователей в данной области также показал, что в основном уделяется внимание вопросу формирования дисциплинированности у курсантов военных вузов, имеются также исследования, посвященные формирования дисциплинированности у студентов медицинского вуза [1; 2]. Таким образом, можно констатировать, что проблема формирования дисциплинированности у будущих инженеров не достаточно исследована.

Формирование ответственности должно начинаться задолго до того, как обучающийся приступит к своей профессиональной деятельности. Широкие возможности для накопления опыта коллективного взаимодействия, проявления в нем дисциплинированности предоставляет процесс обучения в вузе.

В педагогической литературе понятие дисциплинированности рассматривается следующим образом: как знание и строгое выполнение правил, установленных в определенной области (Л.Е. Раскин); как совокупность требований, определяющих отношение обучающихся к труду и учебе, общественности и окружающим людям (Н.Г. Краснопольский); как знание и соблюдение установленных правил в той или иной области жизни (Г.К. Царгун); как сложная черта характера человека, умение и привычка управлять своим поведением, подчинять его правилам и требованиям коллектива (Н.С. Лукин); как интегральное качество личности, как осознанная необходимость норм и правил поведения, как единство методов и реального способа в деятельности и общении (Е.Б. Ежеленко); процесс соединения интегральных свойств человека со средствами деятельности, которые направлены на реализацию содержания дисциплины, регламентирующей и координирующей действия человека (А.Г. Григорьева).

Таким образом, исследователи едины во мнении, что дисциплинированность представляет собой интегральное качество личности, проявляющееся в соответствии с уровнем воспитанности личности и выступает как необходимость следованию и подчинению определенным правилам, порядку и требованиям коллектива.

А.В. Ахмадеева отмечает, что правила дисциплины «закрепляются в поведении обучающихся и определяют его устойчивость». Изменяя сознание обучающегося, и обеспечивая непрерывность его нравственного роста, дисциплина формирует черту личности, свойство характера, личностное качество – дисциплинированность [3].

Для выявления характера и уровня дисциплинированности обучающихся в традиционном образовательном процессе вуза, мы выявили когнитивную характеристику дисциплинированности, выявили представления студентов о дисциплинированности, как нравственной категории. Также мы использовали тест самооценки студентов о наличии у них дисциплинированности.

Для того чтобы выяснить, как понимают дисциплинированность обучающиеся, им было дано задание написать эссе на тему «что такое дисциплинированность?» В эксперименте принимали участие 63 студента.

Проанализировав эссе студентов, мы выявили, что большинство имеют правильное представление о дисциплинированности (95%). Следует особо отметить, что все обучающиеся считают данную проблему очень важной, о чем свидетельствует объем и содержание написанных ими эссе. Например, студенты пишут следующее: «Я считаю дисциплинированность одним из самых важных качеств человека, я сам стремлюсь быть более дисциплинированным, ведь чем больше будет таких людей, тем меньше будет проблем в обществе». Заслуживают внимания такие ответы обучающихся, которые свидетельствуют о глубоком понимании ими дисциплинированности: «дисциплина помогает преодолевать отрицательные эмоции, мешающие выполнению задачи, помогает преодолеть паралич решения», «если человек может воспитывать в себе силу воли и подчинить себя установленному порядку, то этот человек может считать себя дисциплинированным», «… дисциплинированность – это подчинение неким своим определенным правилам в жизни, которые устанавливаешь либо ты, либо социум, в котором живешь». Многие студенты – будущие инженеры – пишут о том, что дисциплинированность является одной из важнейших качеств человека.

Общее представление обучающихся о дисциплинированности можно выразить как соблюдение каких-либо установленных правил и норм. Проанализировав названные студентами признаки дисциплинированности мы выявили, что большинство студентов имеет правильное представление о данном качестве личности.

Также студентам был предложена специальная 4-уровневая шкала, на которой студент должен был отметить у себя наличие дисциплинированности. В данном тесте самооценки студентам была предложена следующая инструкция: отметьте крестиком на шкале точку 2, 3, 4, 5, если для Вас характерно соответствующее утверждение; промежуточную точку, если у Вас бывает по-разному, но ближе к соответствующему утверждению.

Задание выполняли 63 студента. Шкала начинается с цифры два и ей соответствует утверждение «скорее всего я не дисциплинированный человек», цифре три на шкале соответствует утверждение «я недостаточно дисциплинированный человек», цифре четыре соответствует утверждение «я достаточно дисциплинированный человек» и цифре пять соответствует утверждение «я очень дисциплинированный человек».

Два человека из 63 отметили, что они – очень дисциплинированные, что составляет 3,17%. Всего 19 студентов отметили, что они являются достаточно дисциплинированными, что составляет 30,15%. 40 студентов из 63 отметили, что они не являются достаточно дисциплинированными, что составляет 63,4%. Два студента ответили, что, скорее всего, они являются не дисциплинированными людьми, что составляет 3,17%. Несмотря на то, что оценка обучающихся является субъективной, нам необходимо было выявить степень осознания студентов себя как субъекта дисциплинированности.

Со стороны преподавателей опрос показал, что многие обучающиеся часто нарушают дисциплину в вузе, т. к. опаздывают и пропускают занятия по неуважительной причине, часто бывают не готовы к занятиям, нарушают дисциплину на занятиях. Это все свидетельствует о том, что у многих студентов не сформированы внутренние мотивы выполнения учебных обязанностей, т. к. поведение студентов, которое одобряется преподавателями, не всегда воспринимается группой, а выполнение учебных обязанностей не перешли в личностную потребность студента [4; 5].

Таким образом, наше исследование показало, что необходимо определить направление дальнейших педагогических действий по формированию дисциплинированности у студентов.

Библиографический список

1. Дзараева Н.А. *Воспитание дисциплинированности у студентов 1-2 курсов медицинского вуза в педагогическом процессе как фактор формирования их конфликтной компетентности.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Пермь, 2003.
2. Хусаинова Г.Р. О ключевых профессиональных компетенциях менеджеров. *Проблемы современного педагогического образования.* 2016; 52-7: 473 – 479.
3. Ахмадеева А.В. Теоретические основы формирования сознательной дисциплины учащихся. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. Герцена.* 2009. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-soznatelnoy-distsipliny-uchaschihsya
4. Куницына С.М. Опыт формирования ответственности у студентов педагогических вузов в учебно-воспитательном процессе. *Вестник МГОУ.* 2009; 1: 47 – 53.
5. Куницына С.М. *Развитие ответственности у студентов педагогических вузов в учебно-воспитательном процессе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2011.

References

1. Dzaraeva N.A. *Vospitanie disciplinirovannosti u studentov 1-2 kursov medicinskogo vuza v pedagogicheskom processe kak faktor formirovaniya ih konfliktnoj kompetentnosti.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Perm', 2003.
2. Husainova G.R. O klyuchevyh professional'nyh kompetenciyah menedzherov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2016; 52-7: 473 – 479.
3. Ahmadeeva A.V. Teoreticheskie osnovy formirovaniya soznatel'noj discipliny uchaschihsya. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. Gercena.* 2009. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-soznatelnoy-distsipliny-uchaschihsya
4. Kunicyna S.M. Opyt formirovaniya otvetstvennosti u studentov pedagogicheskih vuzov v uchebno-vospitatel'nom processe. *Vestnik MGOU.* 2009; 1: 47 – 53.
5. Kunicyna S.M. *Razvitie otvetstvennosti u studentov pedagogicheskih vuzov v uchebno-vospitatel'nom processe*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.10.18

УДК 378

Grigorenko N.N., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: natalya_grigoren@mail.ru*

CROSS-DISCIPLINARY INTEGRATION IN TRAINING STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF CULTURE: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDY. The article considers current problems of training students of higher education institutions of culture and art connected with searching the conceptual ways for training program organization and creating training material according to the competence-based focused approach in professional education; and necessity for forming an image of the world of the professional. The work analyzes reasons for contradiction and problems at the methodical level of art and esthetic education in higher education institutions of culture. Special attention is paid to questions of psychological and pedagogical disciplines isolation in the structure of curricula for the integrated group of the training directions "Art and culture", and to didactic approaches for creating a training material. In conclusion, the author proves the statement that when the competence-based approach is used, whose cross-disciplinary integration is presented in a spiral way, the training program gives the chance to the student to create an image of the world of the professional.

Key words: **art education in higher education institution of culture, competence-based focused approach, way of training programs organization, image of the world of a professional.**

Н.Н. Григоренко, *канд. филос. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: natalya_grigoren@mail.ru*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОБОСНОВАНИЯ

Статья посвящена актуальным проблемам подготовки студентов вузов сферы культуры и искусства, связанным с поиском концептуальных оснований способов организации учебных программ и построения учебного материала в соответствии с компетентностно-ориентированным подходом в профессиональном образовании и необходимостью формирования образа мира профессионала у обучающихся. Анализируются причины противоречий и проблем на методическом уровне художественно-эстетического образования в вузах культуры. Особое внимание уделено вопросам обособленности психолого-педагогических дисциплин в структуре учебных планов укрупненной группы направлений подготовки «Искусство и культура» и дидактическим подходам к построению учебного материала. Обосновывается мысль о том, что при реализации компетентностно-ориентированного подхода именно междисциплинарная интеграция, представленная спиральным способом построения учебной программы, дает возможность студенту сформировать образ мира профессионала.

Ключевые слова: **художественное образование в вузе культуры, компетентностно-ориентированный подход, способ организации учебных программ, образ мира профессионала.**

Система эстетического воспитания в России, компонентом которой является художественное образование, начала складываться лишь в начале XX века. Общие вопросы эстетического воспитания рассматривались в трудах А.В. Бакушинского, П.П. Блонского, А.В. Луначарского, С.О. Цыбульского, С.Т. Шацкого. Исходя из цели воспитания человека нового общества, в 20-е годы была разработана программа массового художественно-эстетического образования и воспитания для единой трудовой школы. В 60-годы прошлого века развитие теории и практики эстетического воспитания было связано с работами Д.Б. Кабалевского, И.А. Конникова, Н.Л. Лейзерова, Б.А. Мейлаха, Б.М. Неменского и др. Системы эстетического воспитания, разрабатываемые в этот период, были нацелены на формирование духовно-нравственных начал личности, развитие творческих способностей и дарований каждого ученика. В это время велись дискуссии о сходстве и различии эстетического и художественного воспитания, о диапазоне понимания эстетического воспитания в «широком» и «узком» смыслах, задачах и особенностях реализации эстетического воспитания в различных учебных заведениях. «В конце XX века назрела необходимость выработки новой методологической базы, разработки научной концепции художественного образования в контексте социокультурных процессов. Понимание научными кругами этой необходимости, создание установки на теоретическое осмысление сущности и специфики данного феномена мы относим к достижениям в динамике исторического развития художественного образования означенного периода. Важнейшим теоретическим достижением следует считать изменение содержания и объема понятия художественного образования. Если прежде это понятие имело узкий смысл и обозначало подготовку мастеров только для сферы изобразительного, декоративно-прикладного искусства, архитекторов-художников, искусствоведов, то к концу XX века понятие художественного образования обретает новые, гораздо более широкие границы. Под ним понимают образование, приобретаемое в любой сфере культуры и искусства на разных ступенях в специальных учебных заведениях» [1].

Анализ психологической, педагогической и методической литературы, практики художественного образования и подготовки специалистов для этой системы показывает, что за прошедшие пятьдесят лет изменилось немногое. В этой связи можно констатировать, что выводы В.Ф. Зива правомерны: «Именно двойственность бытования художественного образования, одновременно в системах жестко регламентированного образования и относительно независимого художественного творчества, создавало особые трудности для его теоретического осмысления и обоснования его целостности, полиструктурности» [там же].

В данной статье будут рассмотрены причины, которые привели к возникновению противоречий и проблем на методическом уровне художественно-эстетического образования и выявлены предпосылки для их решения средствами и технологиями подготовки студентов в системе высшего образования сферы культуры и искусства.

Проблемы психологических оснований эстетического развития и воспитания личности рассматриваются в работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Е.И. Игнатьева, И.Е. Ковальской, Б.М. Теплова, Е.А. Флериной и др. Концептуальные основы методики художественного образования содержатся в работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Б. М. Неменского, В.А. Сухомлинского. Идеи преемственности и специфика художественного образования рассматриваются в трудах Е.Л. Александровой, М.Г. Вохрышевой, И.И. Горловой, В.П. Демина, В.Ф. Максимович, Р.И. Пшеничниковой, Т.В. Челышевой.

Искусство является одним из действенных средств развития детей и как форма общественного сознания, являясь художественно-образным отражением жизни, формирует духовную культуру личности, приобщает человека к культурным ценностям, к художественно-культурным национальным традициям, развивает художественные потребности и способности, творческое, образное мышление, память, закладывает базис эстетического понимания мира. Но, очевидно, что «войти» в мир искусства и культуры ребёнок без помощи взрослого не может. Взрослый выступает носителем духовной и художественной культуры, языка искусства и его смыслов, он же становится и проводником в мир искусства и культуры. Художественное же образование формирует эмоционально ценностное отношение к окружающему миру и искусству и направлено на приоритетное развитие художественно-творческих способностей ребёнка. Различные методики художественного образования возникли вместе с методикой эстетического воспитания, и долгое время они развивалась в этом контексте.

Современные образовательные программы в разных областях искусства и творчества направлены на создание развивающей среды, в которой дети применяют знания и методы многих наук (литература, история, черчение, физика, химия). Образовательные, воспитательные и развивающие задачи, предусмотренные в таких программах, являются комплексными. Так, в образовательные задачи могут включаться и формирование знаний, умений и навыков в осваиваемом виде искусства, творчества, и овладение соответствующими инструментами изучаемого вида искусства на основе собственного творческого опыта. Воспитательные – формирование эстетических чувств, и качеств личности (трудолюбие, коммуникативные умения, аккуратность и др.). Развивающая задача направлена как на совершенствование познавательных процессов (мышления, воображения, памяти, восприятия и пр.), так и развитие личности (художественно-творческих способностей, эмоций, воли и пр.) [2].

Таким образом, можно констатировать факт разработанности концептуальных оснований и наличия высокого уровня программ и разработок в области методики художественно-эстетического образования в целом.

Основные проблемы, свойственные системе художественно-эстетического образования детей, характерны и для системы подготовки студентов вузов культуры по укрупненной группе направлений – «Искусство и культура»». В учебном плане по данным направлениям подготовки концептуально обоснованы дисциплины, связанные с методикой преподавания. Однако концептуальное включение этих дисциплин не означает, что они методически обеспечены. Согласно общим закономерностям обучения, между концептуальным обоснованием содержания образования и его методическим компонентом должна быть произведена психологическая, педагогическая и дидактическая переработка материала из научного в учебный. В психологии и дидактике разработаны принципы и методы такой переработки. Как показал приведённый выше анализ литературы, такие работы имеются.

Анализ практики показывает, что проблема кроется в некоторой обособленности педагогических дисциплин от логического структурирования учебных планов укрупненных групп направлений подготовки «Искусство и культура», большая часть из которых, по Федеральным государственным образовательным стандартам включает в себя в видах профессиональной деятельности – педагогическую. При этом, заметим, основная масса выпускников вузов культуры трудоустраивается именно в образовательных учреждениях. Поэтому ведущей деятельностью студентов должна быть учебно-познавательная деятельность с ориентацией на профессиональную педагогическую деятельность. Познавательные интересы студентов должны находить свое применение в конкретных видах этой деятельности. Виды педагогической деятельности должны определять содержание и технологии профессиональной подготовки. В результате этого у студентов при освоении данных видов деятельности проявляется осознание их профессиональной значимости.

Педагогический процесс в сфере искусства и культуры будет более плодотворным, если основан не только на технологическом уровне, но и на педагогической и методической интерпретации опыта мастеров соответствующих отраслей культуры и искусства. Необходимо найти и апробировать педагогическую концепцию синтеза инновационных технологий и традиционных методик преподавания академических дисциплин, в контексте конкретной профессиональной направленности. В этом случае, например, логика содержания курса «Живопись» (по направлениям подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», профиль подготовки – художественная керамика; «Народная художественная культура», профиль подготовки – руководство студией декоративно-прикладного творчества) предполагает структурирование углубленного содержания учебных заданий для формирования не только будущего профессионального художника декоративно-прикладного искусства, но и преподавателя декоративно-прикладного творчества в системе дополнительного образования для детей [3].

Мотивация студентов к профессиональной деятельности осуществляется в процессе усвоения студентами знаний по дисциплинам, освещающим общепрофессиональные и профессиональные компетенции, при прохождении производственных практик. Это формирует у студентов более адекватное представление о будущей профессии, более осознанный интерес к ней, что, в свою очередь, влияет на результаты усвоения ими дисциплин психолого-педагогического цикла. Учебные и производственные практики, являясь важными компонентами воспитательно-образовательного процесса, используются не только как ситуации профессиональных проб в целях подготовки студента к профессиональной деятельности.

Интеграция профессиональных дисциплин базовой части учебного плана и психолого-педагогических дисциплин целесообразна с точки зрения дидактических подходов к построению учебного материала. В дидактике в соответствии с положениями общей теории познания выявлены следующие способы организации учебных программ и построения учебного материала: линейный, концентрический и спиральный. Наиболее распространённым способом является линейный. Главными его достоинствами является экономичность и технологичность структурирования учебного плана или учебной программы. Дисциплины в учебном плане и, соответственно, содержание каждой дисциплины в рабочей программе представлены последовательно, каждая следующая часть базируется на освоенном содержании предыдущей. При этом очевидна доминирующая предметоцентрированность образовательной программы, которая к тому же, задает четкие и однозначные границы каждой учебной дисциплины. Однако при таком построении программ есть определённые проблемы, прежде всего, психологические, связанные с особенностями студенческого возраста, с задачами, которые решает современный студент в плане своего познавательного, личностного и социального развития. Наши педагогические наблюдения и рефлексия позволяют говорить, что, к сожалению, чаще всего сегодня у студента превалирует жесткая ориентация на решение прагматических вопросов, связанных с «результатом» собственного обучения. «Учебную дисциплину нужно сдать, закрыть сессию, перейти на следующий курс». Такая утилитарно-прагматическая установка студента приводит к тому, что образ будущей профессии складывается мозаично, фрагментарно и избирательно, без должного осмысленного и осознанного отношения к себе как к будущему специалисту, существенно сужая профессиональную картину мира. Кроме того, в плане дидактическом, такой способ организации учебных программ и построения учебного материала, ограничивает возможность выстраивания межпредметных связей, не создавая предпосылок целостности профессионального становления и развития будущего специалиста, нарушает логичность, последовательность, непрерывность и преемственность в траектории прохождения профессионального маршрута студентом.

Реализация компетентностно-ориентированных федеральных государственных образовательных стандартов актуализирует интеграцию различных дисциплин. Следующим способом является концентрический, предполагающий, что одну и ту же единицу (модуль, блок) содержания образования можно осваивать несколько раз. При этом качество освоения повышается за счёт новых компонентов (содержания или способов его освоения). Происходит, как отмечает П.И. Пидкасистый, углубление понимания связей и зависимостей данного содержания с другим содержанием [4]. В профессиональном образовании это углубление происходит не только внутри выделенной единицы (модуля, блока, предмета, раздела), но и в процессе освоения, «внешних», единиц. То есть, концентрическое освоение содержания – это не простое повторение, а движение студента к пониманию сущности изучаемого явления, которая выявляется посредством установления его разнообразных связей с другими явлениями. В этом случае также, как при линейном освоении содержания образования, причины недостатков имеют психологическую природу. И, безусловно, что при таком способе обучения у части студентов уже после первого года обучения возникает иллюзорная уверенность, что ввод в будущую профессию ими пройден. И, как следствие, студенты в соподчиненности мотивов обучения и ранжировании учебных дисциплин по значимости и важности для будущей профессии отдают предпочтение тем предметам, которые обеспечивают, прежде всего, технологическую сторону, способствуют формированию динамического стереотипа профессиональной картины мира с установкой: «этот предмет обязателен, этот – может пригодиться, а вот этот – никогда не пригодится»! К сожалению, такому положению дел способствует и позиция некоторых педагогов-предметников, считающих, что дисциплины по специальности, задающие четкий алгоритм поведения в будущей профессии, студент должен знать, они имеют первостепенное значение, а дисциплины, обеспечивающие общепрофессиональную подготовку (особенно гуманитарной направленности с высокой теоретизацией знаний) вторичны, а иногда и вовсе не нужны в наше время с его требованием технологичности и алгоритмизации. Можно вспомнить положение Л.С. Выготского о том, что словесное значение есть единица общения и обобщения. Субъективный образ или картину мира в сознании каждого человека образуют именно обобщенные значения или категории. Эта картина является индивидуальной, но в то же время она может быть и одинаковой для людей, развивающихся в сходных условиях.

«Освоение знаний есть цель обучения, однако в случае, если студенту не нужны эти знания, цель эта недостижима. В то же время у него может быть какая-то другая потребность, опосредованно стоящая за получением знаний. К примеру, учащийся стремится обучиться знаниям, так как нацелен на получение престижной профессии. Развивая тему познавательной потребности, следует отметить, что она в большей степени проявляется, когда студент прилагает усилия для расширения своих знаний и опыта, старается структурировать их, овладеть компетенциями, научиться понимать суть окружающих его проблем, выстраивает целостную и обоснованную картину мира. Ключевыми целями учащегося являются следующие: освоение методологии учебной деятельности, получение комплекса фундаментальных знаний, закрепление социального ста-

туса – быть студентом. С течением времени учащиеся лучше узнают тонкости будущей профессии. Возникает более оформленное отношение к выбранной специальности» [5].

Спиральное расположение программы, как полагает Ч. Куписевич, позволяет сочетать последовательность (свойственную линейному способу) и цикличность (характерную для концентрического способа) [4]. Если сравнивать концентрический способ и спиральный, то в первом случае возможно возвращение к проблеме или задаче спустя длительное время (до нескольких лет), а во втором случае она решается непрерывно. Такой способ построения учебной программы позволяет студенту постоянно приращивать представление о будущей профессии, давая возможность не просто корректировать профессиональную картину мира, но, и встраивать ее в реальную систему производственных, трудовых и социальных и иных отношений, существующих в настоящее время в стране, мире. Кроме того, такой подход уже к организации учебной деятельности, дает студенту возможность развиваться в своей профессии и видеть возможность развития самой профессии, ее перспективы движения, ее границы и безграничность. Прежде всего, спиральное расположение программы обеспечивается за счет установления межпредметных, междисциплинарных связей, взаимообогащения, взаимодополнения и взаимопроникновения разных дисциплин, областей знаний друг в друга. Создается представление о некоем трансграничном поле будущей профессии. А, следовательно, появляется высокая осознанность образа будущей профессии с расширенными горизонтами. Этот способ построения конгруэнтен возрасту поздней юности, с его потенциалом в развитии дивергентного мышления и переходом к более высокому этапу морального сознания – от конвенциональной морали к автономной. Л.С. Выготский связывал развитие морального сознания и самосознания юноши с прогрессом абстрактного, понятийного мышления. При этом именно в ходе практической деятельности человека и его общения с окружающими людьми формируется сознание личности, его образ мира, в том числе, и образ мира профессионала. Поведение личности зависит не только от того, как она понимает стоящую перед ней проблему, но и от психологической готовности к тому или иному действию.

Соотношения представленных трех способов организации учебных программ и построения учебного материала коррелирует, при некотором упрощении, с основными методами философского понимания мира, где способ линейный близок метафизике, спиральный – диалектике, и цикличный представляет собой промежуточный вариант понимания мира.

Предполагается синтез гуманитарных и социально экономических дисциплин, профессиональных педагогических дисциплин. Накопление компетенций должно происходить из логики поэтапного развития. Вести подготовку студентов на основе синтеза практического обучения в учебно-творческой мастерской и в освоении педагогической деятельности. Разработать программу дисциплины, объединяющую педагогическую составляющую, творчество и технологический компонент. Учебный план необходимо выстроить из предметов, где логично прослеживается взаимодополняемость в освоении необходимых компетенций. В рабочих программах должна прослеживаться межпредметная связь, для того, чтобы студент легко мог видеть значимость того, что изучает.

Важно в образовании студентов формирование не только теоретических знаний и развитию природных способностей, но и умение практически претворять результаты своего труда. Компетенции выпускника наряду с талантом и одаренностью определяются его умением рассчитывать собственные интеллектуальные, творческие и организационные ресурсы. Все это позволяет выпускникам быстрее адаптироваться к рынку творческих профессий, к тем условиям, которые предъявляет работодатель.

Библиографический список

1. Зива В.Ф. *Прогностическая модель и стратегия построения инновационной системы художественного образования в России*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2009. Available at: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/prognosticheskaja-model-i-strategija-postroenija-innovacionnoj-sistemy.html
2. Ягупова Т.А. *Художественное образование как основное средство, влияющее на формирование личности ребёнка*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/hudozhestvennoe-obrazovanie-kak-osnovnoe-sredstvo-vliyayuschee-na-formirovanie-lichnosti-rebenka
3. Соина Д.Н. Использование авторских методик в процессе обучения декоративно-прикладному искусству. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* 2014; 12/3. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-avtorskih-metodik-v-protsesse-obucheniya-dekorativno-prikladnomu-iskusstvu
4. *Педагогика:* учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Ред. П.И. Пидкасистый. Москва: Педагогическое общество России, 2005.
5. Юрьева О.В., Хазиев А.Р. Профессиональная мотивация как фактор успешного обучения студентов в вузе. *Вопросы экономики и права.* 2015; 6 (84): 69 – 74. Available at: http://law-journal.ru/files/pdf/201506/201506_69.pdf

References

1. Ziva V.F. *Prognosticheskaya model' i strategiya postroeniya innovacionnoj sistemy hudozhestvennogo obrazovaniya v Rossii*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009. Available at: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/prognosticheskaja-model-i-strategija-postroenija-innovacionnoj-sistemy.html
2. Yagupova T.A. *Hudozhestvennoe obrazovanie kak osnovnoe sredstvo, vliyayuschee na formirovanie lichnosti rebenka*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/hudozhestvennoe-obrazovanie-kak-osnovnoe-sredstvo-vliyayuschee-na-formirovanie-lichnosti-rebenka
3. Soina D.N. Ispol'zovanie avtorskih metodik v processe obucheniya dekorativno-prikladnomu iskusstvu. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2014; 12/3. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-avtorskih-metodik-v-protsesse-obucheniya-dekorativno-prikladnomu-iskusstvu
4. *Pedagogika:* uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i pedagogicheskih kolledzhej. Red. P.I. Pidkasistyj. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2005.
5. Yur'eva O.V., Haziev A.R. Professional'naya motivaciya kak faktor uspeshnogo obucheniya studentov v vuze. *Voprosy ˇekonomiki i prava*. 2015; 6 (84): 69 – 74. Available at: http://law-journal.ru/files/pdf/201506/201506_69.pdf

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 796.03

Dimova A.L., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Institute of Educational Management of RAO (Moscow, Russia), E-mail: aldimova@mail.ru*

THE CONDITION OF TRAINING ON THE BASIS OF COMPUTERIZED DIAGNOSTIC COMPLEXES AND SYSTEMS. The article is dedicated to measures that can be taken to prevent possible negative health effects of students that are caused by the use of information and communication technologies in educational institutions. The contents of medical and pedagogical control is given on the basis of testing, monitoring indicators of the physical and psycho-physiological state of schoolchildren, students using computerized diagnostic hardware-software systems and systems. The article describes methods of self-control and self-assessment of indicators of physical development, functional state, physical fitness, and the health of students using an electronic diary of self-control. Calculation formulas are offered that allow to independently assess the state of health.

Key words: **health monitoring, information and communication technologies, negative consequences, diagnostic hardware-software systems.**

А.Л. Димова, *канд. пед. наук, доц., ФГБНУ «Институт управления образованием РАО», г. Москва, E-mail: aldimova@mail.ru*

КОНТРОЛЬ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА БАЗЕ КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННЫХ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ И СИСТЕМ

Статья посвящена мерам предупреждения возможных негативных последствий для здоровья обучающихся, связанных с применением средств информационных и коммуникационных технологий, в образовательных организациях. Приводится содержание врачебно-педагогического контроля на основе тестирований, мониторинга показателей физического и психофизиологического состояния школьников, студентов-с применением компьютеризированных диагностических аппаратно-программных комплексов и систем. В статье раскрываются способы самоконтроля и самооценки показателей физического развития, функционального состояния, физической подготовленности, состояния здоровья обучающихся с использованием электронного дневника самоконтроля. Предлагаются расчетные формулы, позволяющие самостоятельно оценить состояние здоровья.

Ключевые слова: **контроль состояния здоровья, информационные и коммуникационные технологии, негативные последствия, диагностические аппаратно-программные комплексы и системы.**

В современных условиях активного использования обучающимися средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), как в школах и вузах, так и в местах их пребывания или проживания, действенными мерами предупреждения возможных негативных последствий для здоровья, связанных с применением данных средств, становятся: 1) организация врачебно-педагогического контроля на основе тестирований, мониторинга показателей физического и психофизиологического состояния (ФПС) школьников, студентов-пользователей средствами ИКТ с применением компьютеризированных диагностических аппаратно-программных комплексов и систем (АПКС); обучение данных школьников и студентов способам самоконтроля и самооценки показателей состояния здоровья также с применением компьютеризированных диагностических АПКС) [1; 2].

Актуальность организации и проведения контроля состояния здоровья школьников, студентов в условиях активного использования ими средств информационных и коммуникационных технологий в образовательных целях определена:

1. Национальной стратегией действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы, утвержденной Указом Президента РФ от 1 июня 2012 года №761, в которой отмечено, что контроль состояния здоровья детей, подростков и юношества рассматривается как фактор национальной безопасности и стратегической цели государственного здравоохранения.

2. Выполнением постановлений Правительства РФ о разрешении проблемы, связанной с созданием системы контроля физического здоровья и физического развития обучающихся [3]. В настоящее время данная проблема особенно актуализировалась в связи с ухудшающимся здоровьем обучающихся-пользователей средствами ИКТ и необходимостью организации его контроля в образовательных организациях [4].

Основываясь на работах авторов [5] утверждающих, что совершенствование программы обязательного педагогического контроля должно базироваться на увеличении количества тестируемых показателей, входящих в ее программу (показателей физической подготовленности, физического развития, функциональной подготовленности, психофизиологического состояния) обучающихся, нами в ходе проведения диссертационного исследования обосновано следующее содержание обследований и тестирований показателей ФПС обучающихся:

1. Медицинское обследование осуществляется по программе: общий и спортивный анамнез; наружный осмотр и антропометрические измерения; определение состояния опорно-двигательной, сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем; заключение. По итогам медицинского обследования, например, студенты распределяются в основное, специальное и спортивное учебные отделения для прохождения практических занятий по дисциплине «Физическая культура».

2. Тестирование показателей ФПС проводится по программе: анамнез и наружный осмотр; тестирование физического развития (определение массы тела и ее компонентов, продольных, поперечных размеров тела, его обхватов, силы мышц, частоты сердечных сокращений и артериального давления); лабораторное тестирование (определение физической работоспособности по тесту PWC170 и Гарвардскому степ-тесту; оценка состояния человека по пульсу, с использованием диагностической системы «Ритмы сердца»); психофизиологическое тестирование (определение уровня субъективного физического состояния, активности и настроения).

В ходе проведения исследований установлено, что обследования и тестирования показателей ФПС обучающихся могут проводиться на базе Диагностического центра (ДЦ) образовательной организации [4].

С опорой на законы РФ «Об образовании», «О некоммерческих организациях» определено, что ДЦ функционирует на правах структурного подразделения образовательной организации с образованием или без образования юридического лица, его деятельность регламентируется положением о ДЦ, приказом о его создании. В структуру ДЦ входят кабинет тестирования показателей ФПС и здравпункт. Процедуре тестирования показателей ФПС обучающихся предложено придать статус обязательного контрольного занятия, на проведение которого в предлагаемых для образовательных организаций учебных программах по дисциплине «Физическая культура», отводится определенное количество часов. Более углубленные обследования студентов проводятся в рамках научно-исследовательской работы. Медицинский кабинет преобразуется в отделение мониторинга здоровья обучающихся – здравпункт.

В свою очередь, в данной статье под самоконтролем понимается совокупность операций самоконтроля (самонаблюдения, анализа и оценивания своего состояния, поведения, реагирования), осуществляемых индивидуально, как непосредственно в процессе занятий физическими упражнениями, так и в общем режиме жизни по правилам, установленным в сфере физической культуры.

В рамках выполнения исследования, нами предложены следующие способы самоконтроля и самооценки показателей физического развития, функционального состояния, физической подготовленности, состояния здоровья, с применением компьютеризированных диагностических АПКС, а также с использованием электронного дневника самоконтроля:

- способы контроля функционального состояния организма, с применением компьютеризированной диагностической системы «Ритмы сердца»;
- способы контроля функционального состояния организма, с применением экспресс – анализатора частоты пульса «Олимп».

С помощью компьютеризированной диагностической системы «Ритмы сердца» предлагается контролировать функциональное состояние организма по динамической реакции сердечно – сосудистой системы на физические нагрузки и функциональные пробы путем анализа периодичности и структуры пульса. Предлагается выполнять экспресс-диагностику функционального состояния организма в состоянии покоя и при физической нагрузке. При этом программа диагностической системы «Ритмы сердца» устанавливается на рабочий компьютер обучающегося.

В пункте «Комплексная оценка состояния здоровья, рекомендации» в итоговом отчете «Диагностическая система «Ритмы сердца»» даются указания на группу здоровья испытуемого согласно результатам, полученным при обработке введенных данных.

Для самооценки функционального состояния организма, а также для определения ранних признаков возникновения негативных последствий для здоровья, связанных с применением средств ИКТ наиболее рациональным является использование обучающимся методики экспресс – тестирования функционального состояния человека прибором «Олимп», так как оценка показателей здоровья производится самим прибором и не требует присутствия специалиста.

В рамках исследований нами разработана форма электронного дневника самоконтроля, в котором предусмотрены следующие графы:

- общие данные (фамилия, имя, отчество, год рождения, пол, дата и время обследования);
- субъективные показатели самоконтроля (самочувствие, настроение, сон, аппетит, болевые ощущения);
- объективные показатели самоконтроля (данные физического развития, функционального состояния и физической подготовленности), измеряемые общедоступными методами и приемами, которые можно измерить и выразить количественно, а также с помощью компьютерной диагностики и тестирования.

На основе анализа научно-педагогической литературы, в статье предлагаются расчетные формулы, позволяющие: проследить за динамикой показателей своего физического состояния, оценить гармоничность физического развития, его темпы; выявить на ранней стадии возможные негативные последствия для здоровья, связанные с применением средств ИКТ.

Для определения *весо – ростового индекса (по Кетле),* показатели веса тела (г) делятся на показатели роста (см). Средние показатели: мужчины – 350-400 г/см, женщины – 325-375 г/см. Данные ниже этих значений характерны для недостаточного веса (для юношей – начиная с 325 г/см, для девушек – с 300 г/см). При этом индексы характеризуют пропорциональность физического развития.

Для определения *жизненного индекса легких*, показатели жизненной емкости легких (ЖЕЛ) (мл) делятся на показатели веса (кг). Средние показатели: мужчины 65 мл/кг, женщины 55 мл/кг (показатели ниже 60 у мужчин и 50 у женщин свидетельствуют или об избыточном весе, или о низкой ЖЕЛ).

Для определения *силового индекса*, показатели силы кисти (кг) делятся на показатели веса (кг) и умножаются на 100%. Средние значения: мужчины – 70-75%, женщины – 50-60% от веса тела.

Индекс пропорциональности между ростом и окружностью грудной клетки: показатели окружности грудной клетки (см) делятся на показатели роста (см) и умножаются на 100%. Средние показатели: мужчины – 52-54%, женщины – 50-52%.

Индекс Эрисмана: из показателей окружности грудной клетки (см) нужно вычесть показатели ½ роста стоя. Значение должно равняться 2-5 см – для не занимающихся физической культурой, 5-8 см – для спортсменов. При этом, если значения индексов средние или выше средних, то развитие пропорциональное, если ниже средних – непропорциональное.

Пробы со стандартной нагрузкой. В норме (у здоровых людей) за 10 секунд после нагрузки: пульс учащается на 5-10 ударов и восстанавливается в течение 1-2 минут; систолическое давление повышается на 15-25 мл рт. ст.; диастолическое давление снижается на 5-20 мм рт. ст. или без изменений; пульсовое давление возрастает на 35-70 мм рт. ст.

Пробы со строго дозированной нагрузкой. У здоровых молодых нетренированных мужчин величина PWC 170 – в пределах 120-180 Вт (в среднем 2,8 Вт/кг), у женщин 75-125 Вт (2,0 Вт/кг).

Клиностатическая проба. В норме (у здоровых людей) пульс снижается на 4-12 ударов в 1 мин.

Проба Штанге. У здорового человека время задержки дыхания на вдохе составляет не менее 50-60 сек., у спортсменов – до 2-3 мин.

Методы и результаты исследований. В течение исследовательского периода (с 1999 по 2017 гг.) по итогам обследований и тестирований студентов Современной гуманитарной академии (СГА) была установлена связь ухудшающегося здоровья студентов с негативными последствиями, обусловленными использованием средств ИКТ. С 1999 г. по 2009 г. в СГА для студентов всех форм обучения и всех факультетов в ДЦ. проводилось ежегодное медицинское обследование и тестирование показателей физического и психофизиологического состояния, с применением компьютеризированных диагностических АПКС: диагностической системы «Ритмы сердца», экспресс – анализатора частоты пульса «Олимп», автоматизированной диагностической системы «АМСАТ», психоневрологического портфеля (ПНП-3). Количество обследуемых студентов в год составляло от 2-3 тыс. чел. до 7 тыс. чел. В 2002 г. и варьировало с численностью студентов в

вузе. С 2010 – 2012 уч. гг. проводился констатирующий этап педагогического эксперимента, посвященного исследованию мнения студентов относительно связи между возникновением у них отклонений в состоянии здоровья и использованием средств ИКТ. В 2010 – 2011 уч. г., было обследовано 600 студентов 1-го курса очной формы обучения всех факультетов, которые были распределены в основное, специальное и спортивное учебные отделения для прохождения практических занятий по дисциплине «Физическая культура». В соответствии с работами авторов [5], для выявления причин возникновения у студентов отклонений в состоянии здоровья был выбран метод анкетирования. По итогам анкетирования было выявлено, что большинство студентов – 149 чел. (62%) связывало возникновение у них отклонений в состоянии здоровья с использованием средств ИКТ с фиксированием неудобной позы в течение длительного времени при работе за компьютером, планшетом, сотовым телефоном; с изменениями артериального давления, частоты сердечных сокращений, работоспособности под влиянием нервно-эмоционального напряжения, гиподинамии, статической нагрузки, длительного воздействия электромагнитных полей в зоне действия компьютера; со зрительным переутомлением при работе за компьютером и др. При этом 75 чел. (31,3%) связывали возникновение у них отклонений в состоянии здоровья с недостаточной двигательной активностью, плохой экологией, а 16 чел. (6,7%) – с наследственностью и врожденными дефектами.

Выводы: 1. В период с 1999 по 2003 гг. по итогам медицинского обследования студентов, в анамнезах (общем и спортивном) врачом еще не указывалось влияние средств ИКТ в качестве причины возникновения у студентов отклонений в состоянии здоровья. В то же время, по итогам обследований, тестирований и анкетирования, проведенных в период с 2010 – 2011 гг., сопряженный с активным внедрением ИКТ в образовательный процесс вузов, было выявлено, что большинство студентов – 149 чел. (62%) уже связывало возникновение у них отклонений в состоянии здоровья с использованием средств ИКТ.

2. Процесс ухудшения здоровья студентов, школьников, связанного с активным использованием средств ИКТ, имеет тенденцию к нарастанию, что обусловливает необходимость создания условий для организации и проведения контроля состояния здоровья обучающихся в образовательных организациях.

Библиографический список

1. Димова А.Л. Обеспечение безопасности здоровья пользователей электронным ресурсом в непрерывном образовании. *Электронные ресурсы в непрерывном образовании:* тезисы докл. VI Междунар. науч.-метод. симпозиума «ЭРНО-2017» (24-27 сентября 2017 г.). Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального ун-та, 2017: 22 – 26.
2. *Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи.* Постановление Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 916.
3. Селуянов В.Н., Димова А.Л. Контроль физической подготовленности студентов с помощью малонагрузочных тестов. *Олимпийский спорт и спорт для всех:* тезисы докл. 6-го Междунар. науч. конгр. Варшава, 2002: 287 – 288.
4. Mukhametzyanov I., Dimova A. Assessment of Levels of Formation of Competence of Students as Users of Information and Communication Technology in the Field of Health Care. Springer International Publishing Switzerland. V.L. Uskovet all (eds.), *Smart Education and E-Learning 2016. Smart Innovation. System and Technologies.* 59, P. 585-592. DOI 10. 1007/978-3-319-39690-3_52.
5. Serdyukova N.A., Serdyukov V.I. Algebraic Formalization of Smart Systems. Theory and Practice. Springer. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 2018; Volume 91. 189 p.

References

1. Dimova A.L. Obespechenie bezopasnosti zdorov'ya pol'zovatelej `elektronnym resursom v nepreryvnom obrazovanii. *`Elektronnye resursy v nepreryvnom obrazovanii:* tezisy dokl. VI Mezhdunar. nauch.-metod. simpoziuma «`ERNO-2017» (24-27 sentyabrya 2017 g.). Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo un-ta, 2017: 22 – 26.
2. *Ob obscherossijskoj sisteme monitoringa sostoyaniya fizicheskogo zdorov'ya naseleniya, fizicheskogo razvitiya detej, podrostkov i molodezhi.* Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 29 dekabrya 2001 g. № 916.
3. Seluyanov V.N., Dimova A.L. Kontrol' fizicheskoj podgotovlennosti studentov s pomosch'yu malonagruzochnyh testov. *Olimpijskij sport i sport dlya vseh:* tezisy dokl. 6-go Mezhdunar. nauch. kongr. Varshava, 2002: 287 – 288.
4. Mukhametzyanov I., Dimova A. Assessment of Levels of Formation of Competence of Students as Users of Information and Communication Technology in the Field of Health Care. Springer International Publishing Switzerland. V.L. Uskovet all (eds.), *Smart Education and E-Learning 2016. Smart Innovation. System and Technologies.* 59, P. 585-592. DOI 10. 1007/978-3-319-39690-3_52.
5. Serdyukova N.A., Serdyukov V.I. Algebraic Formalization of Smart Systems. Theory and Practice. Springer. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 2018; Volume 91. 189 p.

Статья поступила в редакцию 16.10.18

УДК 37.026.9

Druzhinina I.V., *chemistry teacher, MAOU "Secondary school № 25 with advanced studies of individual subjects" (Ussuriysk, Russia), E-mail: ira.druzhinina@mail.ru*

Yakimovich E.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Life Safety and Children Health, Far Eastern Federal University (Ussuriysk, Russia), E-mail: Yakimovich.ep@dvfu.ru*

FORMING ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE OF PUPILS THROUGH THE PROJECT ACTIVITY AT CHEMISTRY LESSONS. The article considers a problem of organization of project activity at chemistry lessons, aimed at the formation of environmental knowledge in pupils. Chemistry at school is separated from real life – the connection between substances in the laboratory and substances in everyday life has disappeared. It is the project-based learning that lets students apply their theoretical knowledge to solve problems of reality. Nowadays one of the main problems for the global society is deteriorating of environmental conditions connected with the rapid development of the chemical industry that necessitates the formation of the environmental knowledge in young generation, including in chemistry classes. One of the most effective didactic tools solving this problem is the project activity.

Key words: **designing, project activity, educational environment, chemistry lesson, experimental research, environmental knowledge, environmental worldview.**

И.В. Дружинина*, учитель химии муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 25 с углубленным изучением отдельных предметов г. Уссурийска», E-mail: ira.druzhinina@mail.ru*

Е.П. Якимович, *канд. пед. наук, доц. каф. географии, экологии и охраны здоровья детей филиала Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: Yakimovich.ep@dvfu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В данной статье рассматривается проблема организации проектной деятельности на уроках химии, направленной на формирование экологических знаний у учащихся. Химия в школе оторвана от жизни – исчезла связь между веществами в лаборатории и веществами в повседневной жизни. Именно проектное обучение позволяет ученикам применять теоретические знания для решения задач поставленных реальными условиями существования. В настоящее время для мирового сообщества одной из главных проблем является ухудшение условий окружающей среды, связанное с бурным развитием химической промышленности, что обуславливает необходимость формировать экологические знания у подрастающего поколения, в том числе и на уроках химии. Одним из наиболее эффективных дидактических инструментов, позволяющих решить данную проблему, является проектирование.

Ключевые слова: **проектирование, проектная деятельность, образовательная среда, урок химии, экспериментальное исследование, экологические знания, экологическое мировоззрение.**

В условиях новых требований к качеству образовательных услуг возникла потребность в изменении образовательной среды, которая позволила бы сформировать у учащихся потребность в самообразовании и саморазвитии, а также развить необходимые для этого навыки [1; 2].

Изучение химии в школе способствует формированию мировоззрения учащихся, в том числе и в области экологических знаний. Однако в условиях сокращения времени, отводимого на изучение химии при сохранении объема ее содержания, снижается интерес учащихся к предмету.

Самое интересное в химии – это экспериментальное исследование свойств веществ, однако, излишняя теоретизация курса приводит к снижению внимания к нему у учащихся. Кроме того, обучающиеся не видят связи между тем, что изучают на уроках и повседневной жизнью, что ещё больше снижает интерес к химии, как учебному предмету.

Решить эту проблему поможет использование метода проектов, эффективность которого обусловлена потребностью детей среднего и старшего школьного возраста в самостоятельном принятии решений, осознании собственной значимости и желании преобразовать окружающий мир [3; 4]. Кроме того, проектное мышление становится популярным: в самых разнообразных областях и наиболее успешными людьми являются те, кто предлагает продуманный, четко спланированный вариант действий.

Проблемы теоретических подходов к проектированию, реализации и методическому обеспечению исследовательской деятельности учащихся в учреждениях образования разрабатывались Н.Л. Древницкой, И.Я. Лернером, М.И. Махмутовым, В.А. Михеевым, А.С. Обуховым, Н.В. Огородниковой, С.И. Осиповой, А.Н. Подьяковым, Ю.Ф. Сенько, В.В. Сериковым, М.В. Степановой, А.В. Теремовым, А.П. Тряпициной, И.А. Шиндяпиной, С.Т. Шацким и другими учеными [5; 6]. Однако, не смотря на большое количество трудов, посвященных организации проектной деятельности школьников, существует нехватка научно-методических разработок, помогающих учителю химии организовывать данный вид деятельности учащихся на уроках.

С точки зрения учащегося проектная деятельность – это деятельность, в ходе которой он методом проб и ошибок, опираясь не только на имеющиеся знания, но и осуществляя поиск недостающей информации, самостоятельно решает задачи, имеющие важное практическое значение.

Проектная деятельность с точки зрения учителя, – это дидактический инструмент, позволяющий выработать у учащихся навыки выявления проблем, постановки целей и задач для их исследования, а также планирования и осуществления деятельности, направленной на их решение. В процессе проектной деятельности обучающиеся развивают такие операции мышления как анализ, синтез и обобщение, учась работать с информацией, выделять существенные и второстепенные признаки изучаемых объектов и явлений, на которых базируется их проект.

Все проекты в зависимости от времени, которое учащийся затрачивает на их выполнение можно разделить на группы:

- кратковременные (время выполнения от одного урока до недели);
- долговременные (более одной недели).

Достоинством долговременных проектов является возможность проводить их в удобное для учащихся время, высокая доля самостоятельности, возможность проанализировать результаты и исправить ошибки. Однако, чрезмерно длительные исследования приводят к угасанию первоначального интереса к ним и, учащиеся перегорая, не заканчивают свой проект. Долговременную проектную деятельность целесообразно планировать при работе со старшими школьниками, определившимися с профессиональным выбором и имеющими стойкий интерес к предмету и высокий уровень знаний по химии.

Особый интерес представляет кратковременная проектная деятельность на уроках химии. Метод проектов на отдельных уроках повышает их эффективность, однако вызывает организационные трудности, вызванные временными рамками длительности урока.

Необходимо учитывать и то, что учащиеся, начинающие изучать химию не имеют в достаточной степени развитых навыков для самостоятельной реализации учебных проектов с учетом специфики предмета. Поэтому мы выделяем три уровня организации проектной деятельности:

- подготовительный, на котором выбор темы, планирование и регулирование деятельности учеников осуществляет учитель;
- элементарный, предполагает самостоятельную работу учащихся по теме, определенной учителем;
- продвинутый, где учащиеся либо сами формулируют тему, либо по рекомендации педагога из большой научной проблемы вычленяют отдельное направление для изучения, далее самостоятельно планируют и осуществляют исследование, а педагог только контролирует.

Важным исходным моментом исследовательского проекта на уроках химии является выбор темы, который обусловлен техническими возможностями его выполнения (наличие оборудования, информации), особенностями (наклонности, способности) самого учащегося, кроме того, она должна соответствовать целям и задачам изучаемого урока или раздела. Необходимо так подобрать тему проекта, чтобы она нацеливала, прежде всего, на проявление самостоятельности мышления учащегося. В силу возраста, школьники стремятся преобразовать окружающий мир, поэтому им интересны те проекты, которые предполагают получение конкретного практического результата, в том числе, и по охране окружающей среды. Это позволяет нам на уроках химии формировать экологические знания.

Мы предлагаем следующие экологоориентированные темы проектов для подготовительного уровня, являющиеся кратковременными, которые целесообразно использовать на уроках химии в 8 классе:

1. Виды загрязнений воды и способы очищения, основанные на физических явлениях.
2. Изучение причин высокого качества родниковых вод.
3. Изучение загрязнений твердых осадков из разных районов города (автомагистраль, придомовая территория, лесополоса, территория школы).
4. Определение кислот и щелочей в бытовой химии.
5. Определение нитратов в овощах и фруктах.
6. Состав минеральных вод разных производителей.

Темы проектов для элементарного уровня, направлены на формирование экологических знаний учащихся 9 класса:

1. Изучение химического состава древесной золы.
2. Исследование химического состава красок для детского творчества.
3. Влияние неорганических удобрений на рост культурных растений.
4. Кислотность pH-среды различных напитков.

Темы проектов продвинутого уровня, рекомендованы для учащихся 10 – 11 классов:

1. Исследование оптимального количества минеральных удобрений для выращивания культурных растений.
2. Исследование химического состава декоративной косметики.
3. Исследование химического состава почв из разных районов города.
4. Бытовая химия в нашем доме и альтернативные способы уборки.
5. Анализ качества воды.
6. Мы то, что мы едим (химический состав продуктов питания).
7. Химический состав бытовых отходов и способы их утилизации на основе химических свойств.
8. Исследование концентрации тяжелых металлов в различных растениях.
9. Химический состав энергетических напитков и их влияние на биологические объекты.

Таким образом, проектная деятельность на уроках химии должна внедряться постепенно от простых исследований, которые можно провести на одном уроке, к более сложным, осуществляемым длительное время. Наиболее интересны ученикам темы, которые связаны с жизнью, а стремительно нарастающие экологические проблемы не могут оставить равнодушным подрастающее поколение. Поэтому при организации проектов целесообразно осуществлять связь между дисциплинами химия и экология, что придает обучению прикладную направленность, а также формирует экологические знания у учащихся.

Библиографический список

1. Немцова В.В., Якимович Е.П., Ключников Д.А. Акмеологическая образовательная среда вуза как фактор непрерывного саморазвития будущих учителей. *Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта»*. 2018; 5: 197 – 200.
2. Якимович Е.П., Суржик С.С., Доронина Н.А. Образовательная среда вуза как фактор качества образовательных услуг. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; 3: 305 – 306.
3. Брыкова О.В. *Проектная деятельность в учебном процессе.* Москва: Чистые пруды, 2016.
4. Попова Е.В. Проектная деятельность в экологическом образовании и воспитании. *Начальная школа*. 2014; 11: 50 – 52.
5. Сай Л.М. Проведение экологических наблюдений в рамках исследовательских проектов школьников. *Открытый урок: методики, сценарии и примеры.* 2015; 11: 19 – 22.
6. Сергеев И.С. *Как организовать проектную деятельность учащихся.* Москва: АРКТИ, 2016.

References

1. Nemcova V.V., Yakimovich E.P., Klyuchnikov D.A. Akmeologicheskaya obrazovatel'naya sreda vuza kak faktor nepreryvnogo samorazvitiya buduschih uchitelej. *Nauchno-teoreticheskij zhurnal «Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta»*. 2018; 5: 197 – 200.
2. Yakimovich E.P., Surzhik S.S., Doronina N.A. Obrazovatel'naya sreda vuza kak faktor kachestva obrazovatel'nyh uslug. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 3: 305 – 306.
3. Brykova O.V. *Proektnaya deyatel'nost' v uchebnom processe*. Moskva: Chistye prudy, 2016.
4. Popova E.V. Proektnaya deyatel'nost' v `ekologicheskom obrazovanii i vospitanii. *Nachal'naya shkola*. 2014; 11: 50 – 52.
5. Saj L.M. Provedenie `ekologicheskih nablyudenij v ramkah issledovatel'skih proektov shkol'nikov. *Otkrytyj urok: metodiki, scenarii i primery.* 2015; 11: 19 – 22.
6. Sergeev I.S. *Kak organizovat' proektnuyu deyatel'nost' uchaschihsya*. Moskva: ARKTI, 2016.

Статья поступила в редакцию 09.10.18

УДК 378

Yemanova S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: sv_eman@mail.ru*
Khomutnikova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Organization of Work with Youth, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru*

ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN AND ADULTS AS A FACTOR OF FORMATION OF LEISURE CULTURE OF STUDENTS. Forming leisure culture of students is possible in the process of unification of cultural and educational space, which is designed to provide additional education for children and adults, searching for optimal ways of leisure for different categories of students. An analysis of regional experience of organizing free time of students indicates that the level of cultural leisure comes into conflict with the requirements of life and the needs of the younger generation. The conducted experiment on the involvement of students in the cultural and educational space on the basis of common interests, satisfaction of needs and social significance of activities had a positive impact on the formation of leisure culture of students.

Key word: **leisure culture, social and cultural activities, cultural and educational space, additional education of children and adults, students, interaction, social creativity, social practice.**

С.В. Еманова*, канд. пед. наук, доц. каф. «Педагогика», Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: sv_eman@mail.ru*
Е.А. Хомутникова*, канд. филол. наук, доц. каф. «Организация работы с молодежью», Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru*

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ДОСУГОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Формирование досуговой культуры студенческой молодежи возможно в процессе унификации культурно-образовательного пространства, которое призвано обеспечить система дополнительного образования детей и взрослых, осуществляя поиск оптимальных путей проведения досуга для разных категорий обучающихся. Анализ регионального опыта организации свободного времени учащейся молодежи показывает недостаточный уровень обеспечения культурного досуга. Проведенный эксперимент по вовлечению студентов в культурно-образовательное пространство на основе общности интересов, удовлетворения запросов и социальной значимости деятельности оказал положительное влияние на формирование культуры досуга студенческой молодежи.

Ключевые слова: **досуговая культура, социально-культурная деятельность, культурно-образовательное пространство, дополнительное образование детей и взрослых, студенческая молодежь, взаимодействие, социальное творчество, социальная практика.**

Актуальность проблемы формирования досуговой культуры современной молодежи обусловлена соответствующими тенденциями Российской Федерации. Процесс интеграции человека в общество и самоопределения в культуре, взаимосвязь культуры и досуга остается в центре внимания философов, психологов, педагогов (Б.Г. Ананьев [1], А.Г. Асмолов [2], А.К. Бруднов [3], А.В. Золотарева [4] С.В. Еманова [5; 6]).

Анализ научных исследований и регионального опыта организации свободного времени студенческой молодежи показывает, что сегодня общий уровень обеспечения культурного досуга противоречит проблемам, потребностям и интересам молодого поколения. Культурный досуг студенческой молодежи имеет противоречия к современным требованиям жизни. А.К. Бруднов среди них отмечает «неумение разумно воспользоваться предоставленными возможностями, отсутствие интересов, увлечений, предпочтение пассивных форм досуга, неразвитость способностей, бездеятельность и праздность» [3].

Основной целью проведенного совместного исследования Курганского госуниверситета, городского Дома молодежи, Дома творчества детей и молодежи «Гармония» города Кургана явился анализ проблемы свободного времени городской молодежи, отбор эффективных технологий дополнительного образования в сфере досуга, разработки программы культурно-досуговой деятельности студенческой молодежи.

На первом этапе педагогического исследования была проведена анкета «Твое свободное время» для студентов первого курса педагогического факультета Курганского государственного университета с целью выявления исходного уровня культуры проведения досуга. Выборка составила 96 человек. Полученные данные подтвердили наличие противоречия между возможностями удовлетворения потребности личности в дополнительных образовательных услугах для молодежи и отсутствием эффективной системы работы сданной категорией участников.

Наиболее популярным видом досуга студентов явился интернет. Согласно полученным результатам, 93,8% (90чел.) молодых людей пользуются интернетом ежедневно,13,4% (13чел.) 2-3раза в неделю и всего 0,01% (1 чел.) очень редко, 37,5% (36 чел.) студентов проводит время в чатах, форумах и дневниках, 28,1% (27 чел.) играют в онлайн игры, 14,5% (14 чел.) участвуют в телеконференциях, 13,4% (13 чел.) проверяют почту. Почти все респонденты зарегистрированы сразу в нескольких социальных сетях, наибольшей популярностью у молодёжи пользуется социальная сеть «Вконтакте», её отметили 72,9% (70 чел.) участников. Данные показали, что большинство опрошенных 93,8% (90 чел.) общаются с друзьями через Интернет. Опросник направленности увлечений выявил низкий уровень реализации творческих способностей студентов. Охват дополнительным образованием составил лишь 27,1% (26) человек.

Данные результаты убедили нас в необходимости проведения дальнейшего исследования. Проективная методика «Я и окружающая среда» позволила выявить отсутствие умений правильно организовать свой досуг у 55 человек (57,2%), проблемы во взаимоотношениях у 24 первокурсников (25%), пассивность членов молодежного коллектива отметили 17 человек (17,7%). Затем были проанализированы причины коммуникативных барьеров молодых людей – застенчивость и неуверенность в себе. Только 5студентов (5,2%) считали себя незастенчивыми; 41 человек (42,7%) испытывали данное состояние; 30 респондентов (31,2%) неуверенность в себе переживали как серьезную жизненную проблему.

Важным условием формирования досуговой культуры в процессе организации свободного времени, мы предположили интенсификацию деятельности системы дополнительного образования детей и взрослых и создание единого культурно – образовательного пространства, позволяющего решать широкий спектр воспитательных задач, направленных на обогащение духовного облика, содействующих самообразованию и развитию личности студентов. Деятельность по формированию культуры досуга молодежи в рамках культурно – образовательного пространства имеет смысл только при наличии активного взаимодействия всех участников процесса. В деятельности молодой человек познает себя, свои возможности, приспосабливает свои силы к требованиям деятельности, формирует в себе недостающие свойства. Поэтому деятельность необходимо рассматривать как источник и фактор формирования и развития [1]. Ее организация, по мнению С.В. Емановой, должна была предусматривать педагогически регулируемое включение личности в последовательные и взаимосвязанные этапы: поисково-диагностический, репродуктивно-деятельностный, коррекционно-компенсирующий, рефлексивный, содержательно-креативный, творческий [5].

Взаимодействие участников осуществлялось по принципу территориальных и функциональных связей: Курганский госуниверситет, городской Дом молодежи, Дом творчества детей и молодежи «Гармония». Устойчивость взаимодействия обеспечивалась единой программой деятельности, способствующей реализации потенциалов всех учреждений данной социальной среды, что придавало новые качества досугу, обеспечивало включение участников в активную деятельность. Программирование содержания деятельности культурно-досуговой деятельности было призвано способствовать реализации потенциалов всех учреждений социальной среды, и получение возможности придать новые качества самой досуговой деятельности. Организация досуговой деятельности обучающихся в рамках культурно – образовательного пространства решала задачи поддержки культурных традиций городской среды, адаптации нововведений, коррекции личностных свойств, содействия приобретению социального и коммуникативного опыта молодежи. В организации художественно-эстетического всеобуча важная роль отводилась филармонии и художественному музею.

Совместная программа включила деятельность по следующим направлениям: социальное творчество (занятия в факультативах и по интересам, спецкурсах, индивидуальные занятия по способностям); социально – культурная деятельность (активное участие в смотрах, конкурсах, концертах, выставках; организация праздников, самоуправления, клубная работа); социальная практика (самостоятельная общественно-полезная практика; научно-исследовательская работа; проведение педагогической и реабилитационной работы; волонтерская деятельность, участие в профессиональных конкурсах, выставках); *пропаганда ценностей отечественной культуры (народное художественное творчество с познавательно-игровой деятельностью).*

Таблица 1

Сравнительный анализ данных эксперимента по формированию культуры досуга студенческой молодежи

№ п\п	Вопросы анкеты	Результаты до эксперимента	Результаты после эксперимента
1.	Общаюсь с друзьями по интернету	93,8% (90)	89,6% (86)
2.	Посещаю дискотеки и другие увеселительные мероприятия	63,5% (61)	55,2% (53)
3.	Смотрю телепередачи	34,3% (33)	30,2% (29)
4.	Занимаюсь спортом	15,6% (15)	28,1% (27)
5.	Читаю художественную литературу	0,02% (2)	0,02% (2)
6.	Посещаю выставки, театр, филармонию	0,01% (1)	44,8% (43)
7.	Занимаюсь социально-полезной деятельностью	0,03%(3)	38,5% (37)
8.	Занимаюсь в кружке	9,6%(10)	67,7% (65)
9.	Готовлюсь к занятиям в университете	60,4%(58)	60,4%(58)
10.	Ничем не занимаюсь	0,02% (2)	0,0% (0)

Художественно-эстетический всеобуч включал ежемесячное посещение первокурсниками филармонии и художественного музея по абонементам и организацию совместных мероприятий. Для повышения творческого потенциала молодых людей были использованы дополнительные образовательные программы (мастерские, студии, объединения). Социально-проектная деятельность осуществлялась через включение студентов в молодежные движения, клубы по интересам, в общественное самоуправление.

Социальный ресурс клубных объединений выражается в их функциях: информационно-познавательной, культурно-творческой, рекреативно-оздоровительной, социализирующей, воспитательной, профориентационной [6]. Концептуальные основы деятельности, организаторский талант руководителей, гармоничность отношений участников позволили данной форме деятельности сыграть важную роль в формировании общей и досуговой культуры студенческой молодежи [5].

Контрольный этап эксперимента проводился во втором семестре и показал следующие результаты (таблица 1):

Полученные на контрольном этапе результаты выявили эмоционально-приподнятое состояние у 93% участников, уверенность в себе у 74% человек, улучшение отношений со сверстниками у 69% студентов. В процессе целенаправленной совместной деятельности 65 студентов вместо 10 в начале года были вовлечены в кружковые занятия, как на базе университета, так и учреждений дополнительного образования. Сотрудничество с Домом молодежи пробудило социальную активность студентов. Каждый третий первокурсник стал членом волонтерского или вожатского отряда, Российского движения школьников. Сорок три человека (вместо одного в начале эксперимента) стали активно посещать театр и филармонию, организовывать групповые посещения художественного музея и культурно-выставочного центра.

Таким образом, создание культурно-досугового пространства в процессе взаимодействия высшего и дополнительного образования является объективной реальностью, в которой на основе общности интересов, удовлетворения совпадающих или сочетающихся запросов, потребностей формируется культура досуга студенческой молодежи.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. *Личность, субъект деятельности, индивидуальность*. Москва: Директ-Медиа, 2008.
2. Асмолов А.Г. *Дополнительное образование детей как зона ближайшего развития образования России: от традиционной педагогики к – педагогике развития*. Стенограмма межрегионального семинара – Совещания 13-15 марта 1996. Петрозаводск, 1996: 4–13.
3. Бруднов А.К. От внешкольной работе – к дополнительному образованию детей. *Внешкольник*. 1996; 1: 2 – 5.
4. Еманова С.В. *Роль культурно-досуговой деятельности в социализации подростков*. Курган: информационно-издательский центр ГлавУо, 2005.
5. Еманова С.В. *Педагогика дополнительного образования*: учебное пособие для студентов вуза. Курган: Изд. центр КГУ, 2012.
6. Золотарева А.В. Приоритетные направления развития системы дополнительного образования детей Ярославской области. *Педагогический калейдоскоп*. 2001; 1: 22 – 27.

References

1. Anan'ev B.G. *Lichnost', sub`ekt deyatel'nosti, individual'nost'*. Moskva: Direkt-Media, 2008.
2. Asmolov A.G. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej kak zona blizhajshego razvitiya obrazovaniya Rossii: ot tradicionnoj pedagogiki k – pedagogike razvitiya*. Stenogramma mezhregional'nogo seminara – Soveschaniya 13-15 marta 1996. Petrozavodsk, 1996: 4-13.
3. Brudnov A.K. Ot vneshkol'noj rabote – k dopolnitel'nomu obrazovaniyu detej. *Vneshkol'nik*. 1996; 1: 2 – 5.
4. Emanova S.V. *Rol' kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti v socializacii podrostkov*. Kurgan: informacionno-izdatel'skij centr GlavUo, 2005.
5. Emanova S.V. *Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vuza. Kurgan: Izd. centr KGU, 2012.
6. Zolotareva A.V. Prioritetnye napravleniya razvitiya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej Yaroslavskoj oblasti. *Pedagogicheskij kalejdoskop*. 2001; 1: 22 – 27.

Статья поступила в редакцию 04.10.18

УДК 378. 091.21

***Eryomina I.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of State and Legal Disciplines, Crimean Branch of the Russian State University of Justice (Simferopol, Russia), E-mail: i.eremina27@mail.ru*
***Emelyanova O.V.**, senior teacher, Department of Information and Technical Support, Far Eastern Legal Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, E-mail: emelianova84@mail.ru*

A SYSTEMIC APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS TO SOLVE PROBLEM OF SELF-DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE IN STUDENTS AT A UNIVERSITY (BASED ON RESEARCH MATERIALS). The current state in the training of specialists at a law school allows to state an aggravated contradiction between the need for students to develop a subjective position in terms of manifestation of independence and insufficient scientific recommendations that allow for targeted interaction during training at a university, causing the transfer of the training system to self-study and self-education future specialists. The article discusses various approaches to the definition of autonomy, highlights a set of essential features, identifies the relevance of the problem of self-upbringing independence among students at a university, and proposes a solution to it on a methodological basis of a system approach.

Key words: **autonomy, subject, self-education, systematic approach and its adaptation to educational system.**

***И.С. Ерёмина,** д-р пед. наук, доц., зав. каф. государственно-правовых дисциплин Крымский филиал Российского государственного университета правосудия, г. Симферополь, E-mail: i.eremina27@mail.ru*
***О.В. Емельянова,** ст. преп. каф. информационного и технического обеспечения, Дальневосточный юридический институт МВД России, E-mail: emelianova84@mail.ru*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ САМОВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАНИЯ)

Сложившееся состояние в подготовке специалистов в юридическом вузе позволяет констатировать обострившееся противоречие между необходимостью развития у обучающихся субъектной позиции в аспектах проявления самостоятельности и недостаточностью научных рекомендаций, позволяющих осуществлять целевое взаимодействие при обучении в вузе, обусловливающих перевод системы обучение в системы самообучения и самовоспитания, субъектами которых становятся будущие специалисты. В статье рассмотрены различные подходы к определению самостоятельности, выделен набор существенных признаков, обозначена актуальность проблемы самовоспитания самостоятельности у обучающихся в вузе и предлагается вариант ее решения на методологической основе системного подхода.

Ключевые слова: **самостоятельность, субъект, самовоспитание, системный подход и его адаптация к системе образования.**

Современное образование призвано обеспечить подготовку компетентного, мобильного, творческого специалиста. Президент В.В. Путин в своём выступлении перед работниками образования обратил внимание на то, что России на современном этапе ее развития люди инициативные и грамотные. Эта мысль, находит свое отражение в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, где указано, что именно качественное образование является одной из жизненно важных ценностей граждан.

Изученная литература, раскрывающая методологические подходы и теоретические положения по обозначенной проблеме, указывает на педагогическую их значимость и определила базу для дальнейшего исследования проблемы становления у обучающихся субъектной позиции, позволяющей воспитывать в себе самостоятельность.

Проблема самовоспитания молодежью у себя самостоятельности может быть решена при наличии соответствующей теории и механизмов управления формированием у нее опыта самовоспитания самостоятельности в системе обучения вуза при изучении предметных областей знаний. Для этого обратимся к сущностным характеристикам понятий субъекта самовоспитания, механизма управления формированием опыта самовоспитания, раскрытых в философско-методологической, психолого-педагогической литературе и обозначим обоснование и выбор концепции исследования для решения указанной проблемы.

Обратим особое внимание на педагогический подход к понятию самостоятельности, раскрытого философами. Так, Аристотель утверждал, что новые знания человек может получить по доброй воле, то есть самостоятельно. Сократ видел цель образования в приобретение человеком опыта самопознания, считая условием формирования такого опыта самостоятельность, проявляющейся в привычке искать ответы на поставленные вопросы. М.Ф. Квинтилиан считать проявление высшей формы самостоятельности у детей в стремлении к творчеству, что необходимо поощрять Для нашего исследования позиция философа А.Г. Мысливченко показалась наиболее интересной и важной в развитии самостоятельности обучающейся молодёжи. Философ это понятие связывал с внутренней свободой человека, понимая по которой избирательную и согласованную активность человека, направленную на осознанную самостоятельность в выборе целей и принятии решений для воплощения их в жизнедеятельность. Принимая такую философскую позицию на понимание самостоятельности, позволило осмыслить самовоспитание самостоятельности с позиции концепции системного подхода, который позволил установить педагогические условия и разработать теорию и механизмы для становления обучающихся субъектами самовоспитания самостоятельности.

В психолого-педагогической литературе имеет место широкий диапазон позиций на понимание самостоятельности человека и ее проявление, что позволило обозначить набор существенных признаком этого понятия, показатели и критерии проверки результата её сформированности. Заметим, что без этого решение проблемы самовоспитания самостоятельности у обучающихся в вузе будет проблематичным. И.С. Кон называет самостоятельность ценным качеством человека, позволяющим реализовывать творческий потенциал человека и достигать полноту бытия [1, с. 208]. Возникает вопрос, среди какого набора качеств личности, рассматриваемое является наиболее ценным, с другой стороны, что есть самостоятельность и как она формируется в мировоззрении личности?

Для понимания сущности понятия «самостоятельность» и определить, как его можно воспитать в себе обратимся к проявлению этого качества личности. Самостоятельность человека В.Д. Пекелис связывает с готовностью регулировать свое поведение, то есть самостоятельный человек может не только осуществить анализ ситуации, но и соотнести свой потенциал с требованиями ситуации, а также с законами, требующими подчинения им, при этом готов выбирать разумный вариант своего поведения. Такие характеристики с позиции системного подхода согласуются с характеристики, определяющими личность как субъекта-управленца, то есть субъекту, владеющему алгоритмом управленческого решения [2, с. 27]. Самостоятельность характеризуется психологами как готовность человека в любой ситуации опираться на свои силы, готовность ставить цели и подбирать средства для выхода из создавшейся ситуации, проявляя волевые усилия. Определение самостоятельности как способности «систематизировать, планировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность» нашло место в словаре психологических понятий. Так, Т.Е. Исаева самостоятельность рассматривает как качество личности, которое «характеризуется готовностью без посторонней помощи, …, ставить цели, проявлять настойчивость для подбора оптимальных средства их достижения, …, давать самооценку своей работе и результатам» [3, с. 105]. В педагогическом словаре самостоятельность определяется как качество личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения, нести ответственное отношение человека к своим поступкам, способность действовать сознательно в любых условиях, принимать нетрадиционные решения.

Подводя предварительный итог анализа источников, можно утверждать, что понятие «самостоятельность» раскрывается по-разному, Однако ряд характеристик этого понятия повторяется, что позволяет выделить набор его существенных признаков: готовность увидеть и поставить цель деятельности в любой ситуации; выбрать оптимальные средства выхода из любой ситуации, неся за свою деятельность ответственность, при этом ситуация может требовать как репродуктивного, так и творческого подхода. Обозначенный набор характеристик самостоятельности нами принят за основу разработки механизма самовоспитания самостоятельности обучающимися как субъектами.

В некоторых работах обозначена связь понятия «самостоятельность» с такими понятиями как самосознание, свобода, самовыражение, самооценка и с такими качествами личности как: выдержка, решительность, рефлексия, уверенность в себе, настойчивость, ответственность, целеустремленность, активность. Однако следует отметить следующее: если некоторые связи принять можно, например, между самостоятельностью и творчеством, самостоятельностью и активностью при осуществлении деятельности, то между другими названными качествами установления связей требует особого исследования. На связь самостоятельности и творчества указывают А.А. Кирсанов и Ж.А. Зайцева, отмечая, что особенности проявления творчества у учащихся отличаются от деятельности по применению известных способ, приводящих к заранее известным результатам, то есть эта деятельность направлена на проявления самостоятельности к достижению желаемого результата [4]. В таком подходе к проявлению актов творчества связь между ним и самостоятельностью налицо, если рассматривать и то и другое с процессуальной стороны. Связь между свободой и самостоятельностью требует особого рассмотрения, ибо эти понятия не рядоположены, ибо, рассматривая понятие самостоятельности в аспекте нравственности, то оно является элементом состава информационного поля («дерево цели») категории свободы. А «рефлексия» и «самостоятельность» понятия разной модальности. Это позволяет утверждать, что рассмотренный материал не отвечает системной и логической упорядоченности и поэтому требует дополнительного исследования.

Не менее важным для развития и саморазвития самостоятельности являются показатели и критерии. Так, Т.Е. Исаева к критериям оценивания уровня сформированности самостоятельности относит: устойчивое ее проявление в различных жизненных ситуациях; отказом от помощи окружающих при выполнении той или иной деятельности на всех этапах ее осуществления. Ученые-педагоги предлагают использовать три вида критерия для установления проверки наличия того или иного показателя: высокий, средний или низкий уровень. К показателям, на основании которых можно определять уровень (что можно принять за критерии) проявления самостоятельности, можно отнести: наличие конкретных жизненных планов; осознанное ответственное поведение; достаточный уровень социальной компетентности и др.

Перечислим уровни проявления самостоятельности, предложенные Т.Э. Токаевой, принимая их за вариант установления наличия самостоятельности у обучающихся. К таким критериям обнаружения самостоятельности и ее уровня можно отнести: готовность ставить цели, предваряя деятельность в конкретной ситуации (активность и сознательность при целеполагании); осмысление актов действий при выполнении любого задания, то есть разработка адекватных целям технологий для достижения желаемого результата (качество мышления – системность); организация деятельности для достижения цели посредством разработанной технологии (формирование опыта опережающего моделирования системы познания и поведения в системе учения и самовоспитания, что означает формирование опыта самовоспитания качеств субъекта деятельности); рефлексия (самоанализ) и актов действий и их результата, направленных на достижение спрогнозированных целей; экстраполяция (перенос) опыта, приобретенного в системе учения, в системы самовоспитания и самообучения.

Таким образом, подводя итог, можно обозначить следующие выводы, которые получены в результате анализа и систематизации психолого-педагогической литературы:

1) несмотря на то, что понятию самостоятельности в научной литературе уделено большое внимание, но можно утверждать об отсутствии логического определения этому феномену;

2) разные позиции ученых позволил обозначить в них общие характеристики, раскрывающие понятие самостоятельности, что позволило сформулировать (как вариант) его определения посредством перечня выделенных существенных признаков, что нами принимается за состав определения самостоятельности как системы;

3) отсутствие четкого определения понятия самостоятельности, а поэтому невозможность ее развивать у обучающейся молодежи, с неизбежностью потребовало системного подхода к решению проблемы, которая адекватна имеющему место противоречию, на современном этапе развития высшего профессионального образования в целом и в подготовке специалистов юридических кадров, в частности.

Библиографический список

1. Кон И.С. *В поисках себя: личность и ее самосознание*. Москва: Политиздат, 1984.
2. Пекелис В.Д. *Как найти себя.* Энциклопедия в 3-х кн., которая поможет тебе стать сильнее, умнее, лучше. Москва: Дет. энц., 1989.
3. Исаева Т.Е. *Формирование самостоятельности как интегративного качества личности подростков*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 1990.
4. Кирсанов А.А., Зайцева Ж.А. *Развитие творческой активности личности в педагогическом процессе*. Казань, 1995.

References

1. Kon I.S. *V poiskah sebya: lichnost' i ee samosoznanie*. Moskva: Politizdat, 1984.
2. Pekelis V.D. *Kak najti sebya.* `Enciklopediya v 3-h kn., kotoraya pomozhet tebe stat' sil'nee, umnee, luchshe. Moskva: Det. `enc., 1989.
3. Isaeva T.E. *Formirovanie samostoyatel'nosti kak integrativnogo kachestva lichnosti podrostkov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 1990.
4. Kirsanov A.A., Zajceva Zh.A. *Razvitie tvorcheskoj aktivnosti lichnosti v pedagogicheskom processe*. Kazan', 1995.

Статья поступила в редакцию 16.10.18

УДК 377.3:796

Zaseka M.V., *senior teacher, Humanities and Education Science Academy (Branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia),*
E-mail: zagagylinaa@mail.ru

DIFFERENTIATION OF THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS. This article highlights numerous aspects of the process of differentiation of components of educational and developmental influences. Attention is paid to the actual problem of increasing the level of physical fitness of students of a vocational college, taking into account their typological features of the body. It is noted that the study of program-normative documents regulating the content and organization of the basic forms of physical education in secondary vocational schools also suggests that their developers, declaring the feasibility of a system of accounting for various typological features of students, and this is limited, without offering evidence-based recommendations for the implementation of this provision in practice. The purpose of the pedagogical research is to evaluate the effectiveness of the pedagogical model of the process of differentiated physical training of students mastering the profession 43.01.09 "Cook & Confectioner" taking into account their physique. To achieve this goal, the following tasks have been used: 1) on the basis of the analysis of scientific and methodical literature to study the existing approaches and requirements for the organization of the process of physical education of students of vocational schools; 2) to define features of changes of indicators of the physical status and a Constitution of students during their physical education in professional and technical educational institution on the basis of the state program and normative documents; 3) to identify significant differences between the indicators of speed-strength training of youth of technical colleges.

Key words: **students, body type, differentiation, physical status, physical fitness, vocational education (VET).**

М.В. Засека*, ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», г. Ялта,*
E-mail: zagagylinaa@mail.ru

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье освещается многочисленные аспекты процесса дифференциации компонентов учебно-развивающих воздействий. Уделено внимание актуальной проблеме повышения уровня физической подготовленности студентов профессионально-технического колледжа с учетом их типологических особенностей телосложения. Отмечается, что изучение программно-нормативных документов, регламентирующих содержание и организацию основных форм процесса физического воспитания в средних профессиональных учебных заведениях также свидетельствует о том, что их разработчики, декларируя целесообразность системного учета различных типологических особенностей студентов, этим и ограничиваются, не предлагая научно обоснованных рекомендаций по реализации данного положения в практике. Целью педагогического исследование являлось оценка эффективности педагогической модели процесса дифференцированной физической подготовки студентов, осваивающих профессию 43.01.09 – Повар, кондитер с учетом их телосложения. Для реализации поставленной цели использовались следующие задачи: 1) на основании анализ научно-методической литературы изучить существующие подходы и требования к организации процесса физического воспитания учащихся профессионально-технических учебных заведений; 2) определить особенности изменений показателей физического статуса и телосложения студентов в ходе их физического воспитания в профессионально-техническом учебном заведении на основе государственных программно-нормативных документов; 3) выявить достоверные различия между показателями скоростно-силовой подготовленности юношей ПТУЗ.

Ключевые слова: **студенты, телосложение, дифференциация, физический статус, физическая подготовленность, профессионально-техническое учебное заведение (ПТУЗ).**

Введение

Система среднего профессионального образования в общей образовательной структуре Российской Федерации является одним из важнейших звеньев обеспечения отечественных производственных отраслей профессиональными кадрами [1]. Она всегда отличалась хорошей материально-технической базой, высококвалифицированными педагогами, достаточным научно-методическим обеспечением и существенным уровнем признания у подростков и молодежи [2]. В то же время значительно изменившиеся за последние годы общественные требования к содержанию профессиональной деятельности выпускников учебных заведений (ССУЗов, колледжей и т. д.), в том числе и в связи с появлением многочисленных новых и перспективных специальностей, повлекли за собой необходимость модернизации практически всех компонентов процесса их профессиональной подготовки [3]. Это положение в полной мере относится и к процессу физического воспитания обучающихся, включая его проективные, содержательные, методико-технологические и результирующие (контрольно-учетные) составляющие. Оно также подтверждается и значительным количеством научных и научно-методических публикаций, посвященных проблеме совершенствования физического воспитания специалистов среднего звена в процессе их профессиональной подготовки в профильных специализированных учебных заведениях [4]. Их анализ позволил сформулировать заключение о наличии следующих особенностей проведенных исследований по указанной проблеме.

Во-первых, вне зависимости от их цели, объекта и предмета авторы, как правило, за методологическую основу проведенной экспериментальной работы принимают положения теории физкультурного воспитания обучающихся [5].

Данная позиция требует обращения ученых к разработке экспериментальных подходов к формированию личностной физической культуры обучающихся в совокупности ее собственно-биологического, интеллектуального и социально-психологического (мотивационно-потребностного) компонентов [6].

Во-вторых, процесс физического воспитания в профильных учебных заведениях должен быть неразрывно связан с развитием личностной профессионально-прикладной физкультурной подготовленности студентов, в том числе и их профессионально важных качеств и свойств [7].

В-третьих, учебная дисциплина «Физическая культура» в соответствии с ее социально-биологическим содержательным контекстом позиционируется как важное средство повышения культурологической и образовательной направленности учебно-воспитательного процесса в специализированных профильных учебных заведениях [8; 9].

Общей тенденцией, характерной для абсолютного большинства исследований по различным аспектам процесса физического воспитания студенческой молодежи, является разработка научно обоснованных моделей, методик и технологий, эффективность которых, доказанная в соответствующих формирующих педагогических экспериментах, является основанием для их тиражирования в практику [10]. В связи с вышеизложенным, основной целью проведенной многолетней работы являлось обоснование структуры и содержания педагогической модели процесса физической подготовки студентов колледжа, осваивающих профессию 43.01.09 – Повар, кондитер, характеризующейся следующими сущностными признаками:

1. Системообразующим фактором, определяющим базовых признак дифференциации педагогических воздействий в ходе развития основных физических качеств студентов, являются особенности их телосложения.

2. Конструктивной особенностью разработанной модели является ее многокомпонентность, содержательно дублирующая базовые составляющие идеального педагогического процесса, в том числе:

- формирование системы взаимосвязанных целевых установок, основных групп задач педагогических воздействий и проектируемых результатов реализации модели;

- организация систематического повышения квалификации педагогических работников профильного учебного заведения среднего профессионального образования;

- содержательный контент, отличающийся многокомпонентным составом средств физкультурно-спортивной деятельности, используемых в ходе различных форм физического воспитания: учебных и секционных занятий, самостоятельной работы, мероприятий спортивно-массовой направленности и специализированных двигательных действий, в контексте развития некоторых личностных характеристик студентов, относящихся к духовно-нравственной сфере;

- детализированные обоснованные в ходе многолетних исследований рекомендации по перспективным и наиболее эффективным подходам по реализации задачи формирования и развития интеллектуальной, социально-психологической (мотивационно-потребностной) и собственно-биологической составляющей физкультурной подготовленности обучающихся;

- индивидуализированные подходы к оценке физической подготовленности студентов.

Методы и организация исследования

В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы, метод антропометрии, педагогическое тестирование, методы математической статистики.

В эксперименте принимало участие 259 обучающихся 1-го и 2-го курсов торгово-экономического колледжа г. Ялта по специальности повар кондитер. По академическому принципу из них были сформированы контрольная и экспериментальные группы. Все обучающиеся относятся к основной и подготовительной медицинской групп. Контроль за экспериментальной и контрольной группой проводился на протяжении 2013-2015 годов.

Контрольная группа (КГ) занималась согласно учебному плану по разработанной рабочей программе и календарно-тематическому плану, предложенными цикловой комиссией физического воспитания и одобренными методическим кабинетом данного колледжа. В программу и календарно-тематический план входили все базовые виды физкультурно-спортивной деятельности, используемые в стандартных рабочих программах по дисциплине «Физическая культура».

В экспериментальной группе (ЭГ) в дополнение содержания учебных программ по физической культуре основных и подготовительных групп. Он заключался в распределении обучающихся на группы по типу телосложения, в соответствии с индексом Пинье. Было выделено 6 подгрупп, которые определяли крепость телосложения обучающихся. Среди них встречались такие типы телосложения как: очень крепкое, крепкое, хорошее, среднее, слабое, очень слабое. Обучающиеся с очень крепким и крепким (ОКиК) типом телосложения были объединены в одну группу, аналогично объединили в группы обучающихся с хорошим и средним (ХОиС) типом телосложения, и со слабым и очень слабым (СиОС). В итоге, в каждой академической группе все обучающиеся были распределены по 3 группам.

Для каждой группы обучающихся с учетом типа их телосложения были подобраны специальные упражнения, связанные с развитием физических качеств.

Результаты и их обсуждение

Оценка эффективности экспериментальной педагогической модели осуществлялась на основе определения уровня достоверности различий между достижениями студентов обоего пола из контрольных и экспериментальных групп по показателям физической и функциональной подготовленности и особенностям телосложения.

До начала экспериментальной работы достоверных различий по анализируемым признакам между результатами студентов обоего пола из контрольных и экспериментальных групп не установлено.

Данные, характеризующие достоверность различий показателей физической подготовленности юношей 1 и 2 курсов из экспериментальных и контрольных групп, представлены в таблице 1.

Из данных таблицы видно, следующая иерархия показателей физической подготовленности студентов по признаку снижения абсолютных значений темпов прироста:

Таблица 1

Достоверность различий показателей физической подготовленности между обучающимися юношами 1 и 2 курсов экспериментальных и контрольных групп в течении педагогического эксперимента

№ п/п	Контрольные упражнения	курс	После эксперимента				t	p
			Эгр. (n: 1 курс = 35; 2 курс=29)		Кгр. (n: 1 курс = 32; 2 курс=33)			
			M	±m	M	±m		
1	Поднимание туловища из положения лежа на спине за 1 мин (кол-во раз)	1	47,8	1,95	41,6	2,34	2,04	<0,05
		2	45,4	1,54	40,0	2,13	2,05	<0,05
2	Прыжок в длину с места (см)	1	218,6	4,18	204,1	5,78	2,03	<0,05
		2	223,1	4,41	207,3	5,46	2,25	<0,05
3	Челночный бег (с)	1	12,2	0,23	13,4	0,46	2,33	<0,05
		2	13,4	0,24	14,8	0,45	2,75	<0,05

- юноши из экспериментальных групп 1 курса: поднимание туловища из положения лежа на спине за 1 мин. (кол-во раз) (29,3%), челночный бег (с) (15,8%), прыжок в длину с места (см) (5,3%).

- юноши из контрольных групп 1 курса: поднимание туловища из положения лежа на спине за 1 мин. (кол-во раз) (16,2%), челночный бег (с) (3,6%), прыжок в длину с места (см) (0,4%);

- юноши из экспериментальных групп 2 курса: челночный бег (с) (20,1%), поднимание туловища из положения лежа на спине за 1 мин. (кол-во раз) (11,4%), прыжок в длину с места (см) (6,4%);

- юноши из контрольных групп 2 курса: челночный бег (с) (7,58%), поднимание туловища из положения лежа на спине за 1 мин. (кол-во раз) (3,6%), прыжок в длину с места (см) (0,9%);

Заключение

1. В образовательной системе Российской Федерации одним из приоритетов профессиональной деятельности педагогических коллективов всех видов и форм учебных заведений является формирование общей личностной и профессионально-прикладной физической культуры обучающихся. За последние годы в перечень проективных установок процесса физического воспитания учащихся в отдельных учебных заведениях (общеобразовательных школ, высших учебных заведений) также включена задача развития у детей, подростков и молодежи элементов спортивной культуры, в том числе на основе ее эффективных и перспективных методико-технологических подходов. Взаимовлияние и взаимообусловленность этих личностных характеристик человека создает предпосылки

для существенного повышения качества физического воспитания обучающихся на физическом, двигательном, психическом и социальном уровне.

Учеными в области профессиональной педагогики доказано, что любые важные характеристики обучающихся в профильных учебных заведениях необходимо рассматривать на системном уровне и, прежде всего, с учетом результатов анализа тенденций развития мирового, отечественного и отраслевого профессионального образования

2. Основными критериями результативности реализации экспериментальной модели являются:

1. Выявление закономерностей динамики показателей физического развития, физической и функциональной подготовленности и особенностей телосложения в ходе профессионального обучения на основе традиционных программ физического воспитания.

2. Определение степени информативности изучаемых личностных характеристик студентов в качестве их взаимосвязи с параметрами физической подготовленности.

3. Создание в учебном заведении образовательно-воспитательной среды, способствующей повышению качества процесса физического воспитания, в том числе на основе усиления его культурологической и образовательной направленности.

4. Повышение уровня физической подготовленности обучающихся.

5. Сопутствующее реализации экспериментальной модели повышение уровня личностной физической культуры юношей и девушек в совокупности ее интеллектуального, социально-психологического (мотивационно-потребностного) и собственно-биологического компонента.

6. Расширение возможностей процесса физического воспитания студентов в связи с его профессионально-прикладным контентом.

7. Повышение качества методической составляющей профессионального мастерства педагогов.

8. Расширение возможностей совершенствования процесса физического воспитания обучающихся на основе установления широкого спектра межпредметных связей.

3. Таким образом, результаты формирующих педагогических экспериментов в части оценки физической подготовленности студентов позволяют сформулировать следующие частные выводы:

- разработанная педагогическая модель процесса физической подготовки студентов более эффективна по сравнению с общепринятыми методико-технологическими подходами, что подтверждается существенным преимуществом обучающихся юношей из экспериментальных групп по результатам выполнения абсолютного большинства тестовых заданий;
- установлены достоверные различия по всем трем результатам контрольных упражнений.

Библиографический список

1. Борисов А.Б. *Формирование профессионально-прикладной физической культуры курсантов морских колледжей «Эксплуатация водного транспорта и транспортного оборудования».* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Краснодар, 2012.
2. Авдеева Н.А., Шамрова Е.А. *Медико-социальные аспекты здоровья.* Учебное пособие для студентов Медицинского института. Саранск: Референт, 2014.
3. Динаев Б.М. *Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки курсантов в вузах пожарно-технического профиля.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Шуя, 2009.
4. Викулов А.В. П*рофессиональная подготовка студентов в период практики:* учебно-методическое пособие. Николаев: 2005.
5. Динаев Б.М. *Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки курсантов в вузах пожарно-технического профиля.* Автореферат… диссертации кандидата педагогических наук. Шуя, 2009.
6. Дудко А.С. *Формирование профессиональных двигательных способностей курсантов-летчиков средствами физического воспитания.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2010.
7. Засека М.В., Помещикова И.П. Изучение взаимосвязи между состоянием физического развития и уровнем двигательной подготовленности учащихся профессионально-технического учебного заведения. *Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції.* Харків : ХДАФК, 2015: 50 – 53.
8. Крилер Л.А. *Педагогические условия реализации многоступенчатого начального профессионального образования.* Диссертация … кандидата педагогических наук, Ярославль, 2005.
9. Кузнецова Л.Н. *Методика повышения физической подготовленности студентов на основе комплексного использования средств и методов развития общей выносливости.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Ижевск, 2013.
10. Раевский Р.Т. *Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов высших учебных заведений:* учебно-методическое пособие. Омск: Наука и техника, 2010.

References

1. Borisov A.B. *Formirovanie professional'no-prikladnoj fizicheskoj kul'tury kursantov morskih kolledzhej «`Ekspluataciya vodnogo transporta i transportnogo oborudovaniya».* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnodar, 2012.
2. Avdeeva N.A., Shamrova E.A. *Mediko-social'nye aspekty zdorov'ya.* Uchebnoe posobie dlya studentov Medicinskogo instituta. Saransk: Referent, 2014.
3. Dinaev B.M. *Sovershenstvovanie professional'no-prikladnoj fizicheskoj podgotovki kursantov v vuzah pozharno-tehnicheskogo profilya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Shuya, 2009.
4. Vikulov A.V. P*rofessional'naya podgotovka studentov v period praktiki:* uchebno-metodicheskoe posobie. Nikolaev: 2005.
5. Dinaev B.M. *Sovershenstvovanie professional'no-prikladnoj fizicheskoj podgotovki kursantov v vuzah pozharno-tehnicheskogo profilya.* Avtoreferat… dissertacii kandidata pedagogicheskih nauk. Shuya, 2009.
6. Dudko A.S. *Formirovanie professional'nyh dvigatel'nyh sposobnostej kursantov-letchikov sredstvami fizicheskogo vospitaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.
7. Zaseka M.V., Pomeschikova I.P. Izuchenie vzaimosvyazi mezhdu sostoyaniem fizicheskogo razvitiya i urovnem dvigatel'noj podgotovlennosti uchaschihsya professional'no-tehnicheskogo uchebnogo zavedeniya. *Materiali I Vseukraïns'koï naukovo-praktichnoï konferenciï.* Harkiv : HDAFK, 2015: 50 – 53.
8. Kriler L.A. *Pedagogicheskie usloviya realizacii mnogostupenchatogo nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk, Yaroslavl', 2005.
9. Kuznecova L.N. *Metodika povysheniya fizicheskoj podgotovlennosti studentov na osnove kompleksnogo ispol'zovaniya sredstv i metodov razvitiya obschej vynoslivosti.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Izhevsk, 2013.
10. Raevskij R.T. *Professional'no-prikladnaya fizicheskaya podgotovka studentov vysshih uchebnyh zavedenij:* uchebno-metodicheskoe posobie. Omsk: Nauka i tehnika, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.10.18

УДК 796.077

Ivanov D.A., *senior teacher, Siberian State Automobile and Highway University (Omsk, Russia),*
E-mail: den55_90@mail.ru
Alzhanov H.H., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Omsk State Technical University (Omsk, Russia),*
E-mail: x.alzhanov@yandex.ru

ADVANTAGES OF THE SITUATIONS OF THE FIGHT MODELING METHOD AT THE PHYSICAL CULTURE LESSON OF SECONDARY SCHOOL. In the article the authors discusses the main advantages of an approach to building situations of fight, based on the functional purpose of the episodes of fights. Selected from a holistic fight, relatively independent episodes of fight contain all the components of a fight, but each of them is aimed at developing fighters' qualities matching the meaning. The key feature of the episodes is their coherence and interdependence from each other that requires consideration when selecting them. Such approach makes it possible to qualitatively increase the effectiveness of the lessons of physical culture by stimulating the manifestations of the students creative abilities.

Key words: **fight, martial arts, modeling, physical culture lesson.**

Д.А. Иванов, *ст. преп., Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, г. Омск, E-mail: den55_90@mail.ru*
Х.Х. Альжанов, *канд. пед. наук, ст. преп., Омский государственный технический университет, г. Омск, E-mail: x.alzhanov@yandex.ru*

ПРЕИМУЩЕСТВА МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ СИТУАЦИЙ ПРОТИВОБОРСТВА НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

В статье рассмотрены основные преимущества подхода построения ситуаций противоборства, основанные на функциональном назначении эпизодов поединков. Выделенные из целостного поединка относительно самостоятельные эпизоды противоборства содержат все компоненты схватки, но каждый из них направлен на развитие соответствующих его смыслу качеств единоборца. Ключевым свойством эпизодов является их связность и взаимозависимость друг от друга, что требует учета при их выделении. Подобный подход позволяет качественно повысить эффективность уроков физической культуры, стимулируя проявления творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: **поединок, боевые искусства, моделирование, урок физической культуры.**

Вопросы формирования комплексного умения действовать в условиях быстроменяющихся ситуаций эпизодов поединков занимают значительное место в решении общих проблем единоборств. Анализ результатов ряда исследований показал актуальность данной проблемы на протяжении длительного времени развития единоборств. Одним из рабочих решений является подход моделирования эпизодов схватки, который активно развивался в публикациях отечественных ученных [1; 2]. К наиболее разработанным и распространённым вариантам этого метода относят следующие:

- формальное (ситуативное) моделирование технико-тактических действий (или отдельных фрагментов) [3];
- использование игрового противоборства по определенным правилам [3];
- функциональное моделирование эпизодов и ситуаций соревновательного противоборства [4].

Важной характеристикой моделирования противодействий соперников как метода, является возможность «переносить» модели противоборства в условия учебно-тренировочного процесса с сохранением особенностей, присущих соревновательной деятельности [5]. Процесс моделирования деятельности осуществляется с учетом ряда положений, которым должны соответствовать модели. Согласно общепедагогическим принципам, модели должны обеспечивать процесс усвоения знаний, умений и навыков, следовательно, необходимо, чтобы они отличались информативностью, доступностью, проблемностью и легко воспринимались обучающимися [5; 6].

С учетом этого важно отметить, что эпизоды поединка понимаются нами не только как временные отрезки схватки, боя, но и как объекты, в которых различные технико-тактические действия объединены в блоки на основе общей функциональной направленности. Данные блоки вне поединка нами условно выделены на время обучения и, поэтому, они относительно самостоятельны. Однако такая «самостоятельность» рассматривается только в контексте их смысла в поединке. Важно понимать связанность их в единую систему и направленность каждого элемента системы (эпизода) на взаимосодействие в достижении положительного общего результата противоборства.

При создании моделей, отражающих спортивную деятельность, единоборцам необходимо ориентироваться на модельные характеристики технико-тактических действий. Под моделированием технических действий мы понимаем процесс конструирования и воплощения модели поединка (или его эпизодов), которая позволила бы обучающимся познавать и осваивать технические элементы схватки. Таким образом, моделирование различных ситуаций с использованием избранных эпизодов поединка положительно повлияло бы на процессы освоения и совершенствования учащимися атакующих и защитных действий в условиях противоборства. Это явилось бы более эффективным способом обучения элементам единоборств, в отличие от традиционных методов изучения эталонной структуры завершающих атаку приемов.

Суммируя и сопоставляя мнения специалистов, позволяющие нам говорить о правомерности обращения к понятиям «эпизоды» соревновательных поединков, как к структурным единицам, свойственным по смысловому признаку соревновательной деятельности всем ситуационным видам спорта можно прийти к следующим умозаключениям. Выделенные нами эпизоды поединков в любой из соревновательных встреч (схватках, боях), являясь системами, в свою очередь, состоят из более мелких подсистем. В статье Р.А. Пилояна и Ю.А. Шахмурадова под более мелкими подсистемами понимаются операции – мельчайшие элементы действий [7]. Авторы данной статьи, используя понятие «ориентировочная основа действия» П.Я. Гальперина, считают, что тактическая подготовка складывается из операций, составляющих основу, ориентированную на атакующие и защитные действия. Ввиду того, что логика динамических ситуаций целостного поединка, в подавляющих случаях, исключает операции как одиночные действия из технического арсенала, если последние не освоены в единстве с другими действиями, соответствующими текущей ситуации, то логично думать, что тактическая подготовленность в большей степени зависима от связей, образуемых между этими операциями. Они, в свою очередь, направленны на оптимальную взаимосвязь и переход от одной операции к другой. Такой подход логически оправданно расставляет акценты не на самих операциях и их количестве, а на надежности связей между ними в данной ситуации. Соответствие выполняемых операций в различных ситуациях согласованно с морфофункциональным, когнитивным и другим индивидуальными особенностями, а, следовательно, возможностями единоборцев. Выделенные нами эпизоды поединка, в моделируемых ситуациях, важны не сами по себе, важна связь предыдущего эпизода с последующим [8]. Смысл деятельности, цель действия, и цель операции – связать все компоненты в единую целенаправленную систему – ориентировочную основу этой системы [9].

Все вышесказанное позволяет выстроить мысленную ситуационную модель и воплотить ее в тренировочных условиях. В разработанной нами программе для общеобразовательных школ основой для моделирования учебных заданий служат структурные элементы эпизодов динамических ситуаций поединка составляющих целостное противоборство.

Преимущества комплексного использования эпизодов поединков нам видятся в следующем:

- содержание эпизодов поединков как структур разных «величин» удобнее планировать и контролировать;
- процесс обучения простейшим элементам единоборств не требует специально оборудованного спортзала. Учебный процесс может успешно осуществляться в условиях минимального обеспечения инвентарем;
- подбор и систематизация учебных заданий происходят на основе структуры поединка, позволяя обучающемуся легче изучить общую систему поединка, его связи и выделенные элементы противоборства;
- материал программы по физической культуре с элементами различных видов единоборств способствует формированию разностороннего практического опыта освоения учебного материала; знакомит обучающихся с некоторыми важными прикладными умениями, необходимыми в жизни, в том числе для допризывной подготовки молодежи.

Ясно, что, осваивая-совершенствуя элементы соревновательных поединков, входящих в программу физической культуры общеобразовательных школ, методисты и преподаватели физической культуры используют как целостный, так и расчлененный методы обучения. Избранный нами ситуационный подход анализа проблем поединка является более совершенным дополнением данных методов. Организационно-методической ошибкой учителей физической культуры является формальное выполнение условий изучения «бросковых» приемов на уроках физической культуры в школе. Это привело к отказу от данного учебного раздела физического воспитания школьников.

Исходя из вышеперечисленного, основным методам обучения элементам единоборств школьников на уроках физической культуры нами выбран метод моделирования ситуаций реального противоборства. Данный метод преимущественно используется для комплексного развития двигательных умений и качеств на начальном этапе изучения материала с элементами единоборств.

Библиографический список

1. Грузных Г.М. *Классическая борьба: формирование основ ведения единоборства*. Омск, 1987.
2. Подливаев Б.А. Моделирование тренировочных заданий в спортивной борьбе. *Теория и практика физической культуры.* 1999; 2: 55 – 58.
3. Калмыков С.В., Сагалеев А.С. *Тактика соревновательной деятельности борцов (педагогические и этнопсихологические аспекты).* Улан-Удэ: Издательство Бурят. гос. ун-та, 2000.
4. Шахмурадов Ю.А. *Вольная борьба: научно-методические основы многолетней подготовки борцов.* Москва: Высшая школа, 1997.
5. Козин В.В. *Повышение результативности атакующих действий баскетболистов 15-17 лет на основе моделирования противодействий соперников*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Омск, 2009.
6. Гогунов Е.Н., Мартьянов Б.И. *Психология физического воспитания и спорта*. Москва: Академия, 2004.
7. Пилоян Р.А., Шахмурадов Ю.А. Двигательная структура спортивной борьбы с точки зрения теории деятельности. *Теория и практика физической культуры.* 1997; 3: 5 – 8.

8. Иванов Д.А., Альжанов Х.Х. К вопросу о целеполагании содержания поединков в процессе обучения элементам единоборств. *Физическая культура и спорт в жизни студенческой молодёжи:* материалы научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 70-летию победы в Великой Отечественной войне (электронное издание). Омск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Омский государственный институт сервиса, 2016: 51.
9. Боген М.М. *Обучение двигательным действиям.* Москва: Физкультура и спорт, 1985.

References

1. Gruznyh G.M. *Klassicheskaya bor'ba: formirovanie osnov vedeniya edinoborstva*. Omsk, 1987.
2. Podlivaev B.A. Modelirovanie trenirovochnyh zadanij v sportivnoj bor'be. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury.* 1999; 2: 55 – 58.
3. Kalmykov S.V., Sagaleev A.S. *Taktika sorevnovatel'noj deyatel'nosti borcov (pedagogicheskie i `etnopsihologicheskie aspekty)*. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo Buryat. gos. un-ta, 2000.
4. Shahmuradov Yu.A. *Vol'naya bor'ba: nauchno-metodicheskie osnovy mnogoletnej podgotovki borcov.* Moskva: Vysshaya shkola, 1997.
5. Kozin V.V. *Povyshenie rezul'tativnosti atakuyuschih dejstvij basketbolistov 15-17 let na osnove modelirovaniya protivodejstvij sopernikov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2009.
6. Gogunov E.N., Mart'yanov B.I. *Psihologiya fizicheskogo vospitaniya i sporta*. Moskva: Akademiya, 2004.
7. Piloyan R.A., Shahmuradov Yu.A. Dvigatel'naya struktura sportivnoj bor'by s tochki zreniya teorii deyatel'nosti. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury.* 1997; 3: 5 – 8.
8. Ivanov D.A., Al'zhanov H.H. K voprosu o celepolaganii soderzhaniya poedinkov v processe obucheniya `elementam edinoborstv. *Fizicheskaya kul'tura i sport v zhizni studencheskoĭ molodezhi:* materialy nauchno-prakticheskoĭ konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoĭ 70-letiyu pobedy v Velikoĭ Otechestvennoĭ voĭne (`elektronnoe izdanie). Omsk: Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya Omskiĭ gosudarstvennyĭ institut servisa, 2016: 51.
9. Bogen M.M. *Obuchenie dvigatel'nym dejstviyam.* Moskva: Fizkul'tura i sport, 1985.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 378

***Illarionova L.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Russian State Agrarian University – MSHA n.a. K.A. Timiryazev (Moscow, Russia), E-mail: ilp-dok@mail.ru*
***Illarionov S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching of Humanitarian and Art-Aesthetic Disciplines, Academy of Social Management (Moscow, Russia), E-mail: illvils@mail.ru*

CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN SOCIOCULTURAL SPACE OF A UNIVERSITY. The article reveals tasks, objectives and contents of civil-patriotic education of university students. On the example of the educational process of RGAU – MSHA n.a. K.A. Timiryazev, the possibilities of the civil patriotic education of students through the study of history and development of a university, participation in the volunteer movement, mass celebrations are shown. The article summarizes the experience of educational work in the classroom psychological and pedagogical cycle with students through their active inclusion in the cognitive and creative activities, the organization of students' life and socially useful activities. The ways of extracurricular educational work with students (future teachers) on the example of the existing pedagogical unit are shown. The paper provides examples of academic and extra-curricular lessons, patriotic contents, conducted by the students of different faculties of the Russian State Agrarian University with schoolchildren and students.

Key words: **civil-patriotic education, patriotism, patriotic feelings, civil responsibility, civil consciousness, civil position, patriotic outlook, creative educational project.**

***Л.П. Илларионова,** д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва, E-mail: ilp-dok@mail.ru*
***С.В. Илларионов,** канд. пед. наук, доц., доцент кафедры методики преподавания гуманитарных и художественно-эстетических дисциплин, Академия социального управления, г Москва, E-mail: illvils@mail.ru*

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В статье раскрываются цели, задачи и содержание гражданско-патриотического воспитания студентов вуза. На примере организации образовательно-воспитательного процесса РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева показываются возможности гражданско-патриотического воспитания студентов через изучение истории становления и развития вуза, участие в волонтерском движении, массовых праздниках. Обобщается опыт воспитательной работы на учебных занятиях психолого-педагогического цикла со студентами через активное их включение в познавательно-творческую деятельность, организацию студенческой жизни и общественно полезной деятельности. Показаны возможности внеучебной воспитательной работы со студентами – будущими педагогами на примере действующего педагогического отряда. Представлены примеры учебных и внеучебных занятий патриотического содержания, проведенных студентами разных факультетов РГАУ-МСХА имени К.А. Тмиирязева со школьниками и студентами.

Ключевые слова: **гражданско-патриотическое воспитание, патриотизм, патриотические чувства, гражданская ответственность, гражданское сознание, гражданская позиция, патриотическое мировоззрение, творческий образовательный проект.**

Проблема гражданско-патриотического воспитания молодежи не утрачивает своей актуальности никогда. В последнее время ярко прослеживается положительная тенденция в этом направлении: приняты важнейшие документы федерального, регионального и местного значения по патриотическому воспитанию граждан России, в связи с чем, патриотическое воспитание становится одной из главных задач воспитания.

Патриотизм – это не просто любовь к Родине, преданность своему Отечеству, но и стремление служить его интересам и готовность к его защите. На личностном уровне патриотизм выступает как важнейшая, устойчивая нравственная характеристика человека, выражающаяся в его ценностях, идеалах, убеждениях и поведении. Следовательно, как указывает М.И. Алдошина, патриотизм – это «сплав памяти поколений и выступает базой духовности как характеристики личности» [1, с. 108].

В научных исследованиях под патриотическим воспитанием традиционно понимается «целенаправленное педагогическое воздействие на самосознание воспитанников, путем передачи им определенной системы знаний из истории своего народа, героического прошлого своей страны», это и формирование чувства ответственности за судьбу страны и своего народа, способности к гражданской активности [2, с. 62]. Система патриотического воспитания подрастающего поколения предполагает обращение к историческому опыту России, её славному героическому прошлому.

Безусловно, содержание учебных дисциплин психолого-педагогического цикла позволяет выделить некоторые аспекты патриотического воспитания молодежи. В ходе занятий студенты получают возможность регулярно обсуждать вопросы о статусе личности в рамках различных исторических периодов развития страны, о проблемах свободы и ответственности, гражданственности и гражданского самосознания. Содержание учебных дисциплин, входящих в базовый уровень вузовского образования, выступает в качестве источника знаний о государстве, праве, демократии, правах человека. Этот подход позволяет организовать систематическое и целенаправленное освоение будущими специалистами истории правовых учений и основных принципов демократии. Дополнительные возможности для уточнения и конкретизации важнейших понятий, таких, как «мораль», «право», «законность», «ответственность», «достоинство», «честь», «гражданственность», «патриотизм» имеются в содержании учебных дисциплин профессионально-правовой и психолого-педагогической подготовки [1; 3; 4].

В то же время изучение опыта патриотического воспитания молодежи показывает, что эта проблема во многом решается не только через учебные дисциплины, но и через организацию студенческой жизни, социокультурного пространства вуза. Интерес к социально-значимой деятельности формируется и сохраняется только в том случае, если человек непосредственно участвует в каком-либо деле, творчески используя приобретенные знания. Стало быть, важным условием патриотического воспитания студенческой молодежи является не

только формирование определенных знаний и умений, но и создание модели поведения, обеспечивающей личностный рост каждого студента.

В образовательно-воспитательном процессе РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева возможности гражданско-патриотического воспитания студентов достаточно широки: это посещение музеев, изучение истории становления и развития вуза, участие в волонтерском движении, массовых праздниках, участие в автопробегах по местам боевой славы – все это развивает у ребят чувство гордости за свой вуз, его историю и достижения.

В 2002 году на гуманитарно-педагогическом факультете был создан педагогический отряд, который называется «Ю-Тим», что означает «Юный тимирязевец». Главной целью его деятельности является совершенствование профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов через внеучебную деятельность. Студенты этого отряда участвуют в различных образовательных проектах, например, «Современным детям – современный лагерь», организованный в 2014 году в Черногории при поддержке Координационного центра социальной поддержки молодежи и правительства г. Москвы [4, с. 112]. Ежегодно студенты работают в летних оздоровительных лагерях Подмосковья и Черноморского побережья. В рамках воспитательной работы с детьми они сами осуществляют патриотическое воспитание детей и подростков. В частности, в подготовке к празднику Дня России 12 июня, студенты разучивают тематические стихи, песни, готовят музыкально-литературные композиции и пр. Таким образом, студенты сами становятся носителями патриотического воспитания и наставниками в гражданско-патриотическом воспитании школьников.

С ноября 2014 года в РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева довольно успешно и плодотворно работает Волонтерский Центр, объединяющий в своих рядах студентов, аспирантов и преподавателей вуза. Волонтерский Центр является добровольным объединением, осуществляющим деятельность в различных направлениях: спортивном, патриотическом, экологическом, а также в рамках масс-медиа. Студенты-волонтеры проводят экскурсии для гостей, абитуриентов, их родителей по территории и музеям вуза, рассказывают об истории создания вуза, об ученых, которые внесли свой вклад в становление и развитие Тимирязевки и давших ей мировую известность. Волонтерская работа студента и свободно принимаемые им моральные обязательства позволяют развить и проявить самые лучшие человеческие качества – доброту, заботу о людях, а практика добрых дел позволяет ощутить чувство удовлетворения от выполнения нравственного и гражданского долга.

Педагогический коллектив кафедры педагогики и психологии работает над общей проблемой повышения воспитательного потенциала социокультурного пространства сельскохозяйственного вуза. По мнению ряда ученых, наиболее успешно гражданско-патриотическое воспитание осуществляется в ходе соприкосновения с искусством, в процессе художественно-творческой деятельности студентов, поскольку именно эмоциональное воздействие искусства на человека вызывает нравственные переживания и формирует чувственную сферу человека [1; 2; 5]. В практике работы преподавателей активно используется познавательно-творческая деятельность студентов. В преддверие празднования Дня Победы студентам дается предварительное задание: подготовить творческие проекты – тематические воспитательные занятия, художественно-литературные композиции, с которыми необходимо потом выступить перед своими однокурсниками или учащимися колледжей и школ во время педагогической практики. При этом выбор тем для подготовки занятий остается за студентами. Общая тематика выступлений объединяется эпиграфом, к примеру, «…Этот день мы приближали, как могли...» – известные строки из песни Д. Тухманова.

Следует отметить, что все студенты с большим энтузиазмом и ответственностью включаются в работу, представляют очень интересные проекты, искренне и проникновенно говорят о героях войны, работниках тыла, городах-героях, животных, которые спасали бойцов и проявляли редкостное мужество на полях сражений и в тылу.

Студенты включаются в активную подготовительную работу: сбор материала, его оформление, подготовка презентаций, высокая актуальность содержания выступлений, связь с проблемами войны и мира в современном мире – все это говорит о сложившейся гражданской позиции студентов и высоком уровне их патриотических чувств. В частности, проект «Тимирязевка в годы Великой Отечественной войны» – волнующий рассказ об огромном вкладе преподавателей, студентов и аспирантов Тимирязевки в победу советского народа над фашизмом; студентам были показаны слайды с историческими фотографиями, на которых изображены учебные корпуса и здания академии, в которых сейчас обучаются они сами; автомобиль с «Дороги жизни» – оригинал, который был найден поисковой группой студентов-тимирязевцев в местах боев 1941–1942 гг., а потом был восстановлен студентами и преподавателями и установлен на постаменте возле одного из учебных корпусов.

Выступления студентов посвящаются разным темам, например, «Военная тематика в искусстве» – подборка фильмов о войне, литературных произведений, живописи и музыки; выступление группы девушек-студенток, посвященное подвигу женщин в Великой Отечественной войне. С особой пронзительностью прозвучала литературно-музыкальная композиция «Блокада Ленинграда». В своей презентации студенты поместили редкие фотографии и документальные материалы, данные статистики о страшных 872 блокадных днях.

Примечателен и тот факт, что студенты подготовили занятия на темы, довольно близкие им в профессиональном плане. Так, например, студенты факультета зоотехнии и биологии предложили тему героизма животных на войне – подготовили беседу на тему: «Они помогли победить в Великой Отечественной войне». Представили уникальные материалы, исторические факты о подвиге животных, привели примеры их бескорыстного служения людям. Огромное впечатление на студентов произвело выступление студентки – участницы «Бессмертного полка». В свою презентацию она поместила личные фотографии и рассказала о собственных чувствах, о высоком подъеме духа всех участников, вышедших на парад с фото-портретами своих родных.

Следует отметить высокий уровень активности и энтузиазма всех участников этих патриотических занятий, их желание высказаться и выразить свою искреннюю признательность ветеранам войны и трудового фронта, поклониться памяти тех, кто ценой собственной жизни спас нашу Родину, добыл для нас Победу и подарил всем нам Свободу и Жизнь.

Гражданско-патриотическое воспитание в вузе является необходимой частью воспитательной работы, и направлена она на формирование гражданского сознания, патриотических чувств у студентов, от которых зависит, какой быть России и россиянам в XXI веке.

Формирование патриотических чувств и гражданской позиции студента будет успешным в том случае, если он почувствует себя полноправным участником жизни вуза, что способствует приобретению навыков организаторской работы, умений принимать решения, определять степень своего участия, соотнося его с личными, групповыми, общественными и государственными интересами. Именно такой подход к воспитательной работе в ВУЗе позволяет сформировать у будущего специалиста патриотические ценности и активную гражданскую позицию.

Библиографический список

1. Алдошина М.И. Этнокультурные ценности и формирование этноэстетической культуры студентов. *Вестник Брянского государственного университета.* 2014; 1: 105 – 110.
2. Смирнова И.Э. Воспитательные аспекты реализации компетентностного подхода в вузе. *Наука, образование, бизнес: проблемы, перспективы, интеграция*. Москва: Изд-во МГУ имени М.В. Ломоносова, 2013:60 – 66.
3. Дунаева Н.В. Роль книги в современном образовательном процессе. *Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века*. Москва, 2017: 15 – 19.
4. Шабунина В.А., Царапкина Ю.М. О роли педагогического отряда «Ю-Тим» в патриотическом воспитании студентов. *Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века*. Москва, 2017: 109 – 113.
5. Шабунина В.А., Илларионова Л.П., Тимофеева С.В., Алдошина М.И., Нужный М.Ю., Сладкова О.Б., Миронов А.Г., Царапкина Ю.М. *Теория и практика профессиональной подготовки студентов в аграрном вузе:* коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Aldoshina M.I. `Etnokul'turnye cennosti i formirovanie `etno`esteticheskoj kul'tury studentov. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2014; 1: 105 – 110.
2. Smirnova I.`E. Vospitatel'nye aspekty realizacii kompetentnostnogo podhoda v vuze. *Nauka, obrazovanie, biznes: problemy, perspektivy, integraciya*. Moskva: Izd-vo MGU imeni M.V. Lomonosova, 2013:60 – 66.
3. Dunaeva N.V. Rol' knigi v sovremennom obrazovatel'nom processe. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii: vyzovy XXI veka*. Moskva, 2017: 15 – 19.
4. Shabunina V.A., Carapkina Yu.M. O roli pedagogicheskogo otryada «Yu-Tim» v patrioticheskom vospitanii studentov. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii: vyzovy XXI veka*. Moskva, 2017: 109 – 113.
5. Shabunina V.A., Illarionova L.P., Timofeeva S.V., Aldoshina M.I., Nuzhnyj M.Yu., Sladkova O.B., Mironov A.G., Carapkina Yu.M. *Teoriya i praktika professional'noj podgotovki studentov v agrarnom vuze:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 23.10.18

УДК 378

***Illarionova T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*

OLONKHO IN THE SYSTEM OF ETHNOCULTURAL EDUCATION. The article discusses olonkho, a Yakut heroic epos, in the field of ethnocultural education. In the works of contemporary researchers, folklore appears as a unique phenomenon of folk culture, an effective means of folk pedagogy, in various aspects the pedagogical ideas of oral folklore genres are revealed (V.F. Afanasyev, G.N. Volkov, I. Portnyagin, K.D. Utkin, K.S. Chiryaev – ethnopedagogy). Special questions of the methodology of studying the genres of oral folk art in the lessons of Yakut literature are studied by methodologists N.I. Filippova, E.M. Polikarpova, M.T. Gogoleva, S.K. Kolodeznikov, etc. In the educational institutions of the region, considerable experience has been gained in influencing the works of folklore on the child's socialization process at various levels of his personal development. Recently, the work has intensified to use the potential of folklore to develop abilities of children of preschool and primary school age. This direction is highlighted in the works of A.A. Grigorieva, M.I. Koryakina, E.M. Polikarpova, N.I. Philippova, E.P. Chekordunoy and others. Olonkho pedagogy is considered in the works of E.P. Chekhorduna, U.M. Flegontova, M.T. Gogoleva, N.I. Filippova. Philosophical reflections, ideological ideas, the artistic language of the Yakut heroic epos as a means of forming spiritual and moral values contribute to the education of moral, ethical and aesthetic values.

Key words: **olonkho, folklore, ethnocultural education, pedagogy, ethnopedagogy, olonkho pedagogy.**

***Т.В. Илларионова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*

ОЛОНХО В СИСТЕМЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются якутский героический эпос олонхо в сфере этнокультурного образования. В трудах современных исследователей фольклор предстает как уникальное явление народной культуры, действенное средство народной педагогики, в различных аспектах раскрываются педагогические идеи жанров устного народного творчества (В.Ф. Афанасьев, Г.Н. Волков, И.С. Портнягин, К.Д. Уткин, К.С. Чиряев – этнопедагогика); Частные вопросы методики изучения жанров устного народного творчества на уроках якутской литературы освещены методистами Н.И. Филипповой, Е.М. Поликарповой, М.Т. Гоголевой, С.К. Колодезниковым и др. В образовательных учреждениях региона накоплен значительный опыт влияния произведений фольклора на процесс социализации ребёнка на различных ступенях его личностного развития. В последнее время активизировалась работа по использованию возможностей фольклора для развития способностей детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Данное направление освещено в трудах А.А. Григорьевой, М.И. Корякиной, Е.М. Поликарповой, Н.И. Филипповой, Е.П. Чехордуной и др. Педагогика олонхо рассмотрены в трудах Е.П. Чехордуна, У.М. Флегонтова, М.Т. Гоголева, Н.И. Филиппова. Философские размышления, мировоззренческие представления, художественный язык якутского героического эпоса олонхо как средства формирования духовно-нравственных ценностей способствуют воспитанию морально-этических, эстетических ценностей.

Ключевые слова: **олонхо, фольклор, этнокультурнон образование, педагогика, этнопедагогика, педагогика олонхо.**

Фольклор – народная мудрость, изначально предназначенная для хранения и передачи опыта поколений, подлинная сокровищница педагогических идей. Первый этнопедагог народа саха В.Ф. Афанасьев на основе всестороннего анализа народных традиций и обычаев отмечал, что в эпосе олонхо у народа издревле существовала и сформировалась своя самобытная этническая система традиционного воспитания [1; 2].

К.С. Чиряева, И.С. Портнягина и др. раскрываются педагогические идеи эпоса олонхо. Академик К. С. Чиряев ввел термин «педагогика олонхо» («олонхо педагогиката»). Он отметил огромное значение исследования педагогического потенциала олонхо в деле воспитания подрастающего поколения [3].

Вывод И.С. Портнягин об актуальности изучения фольклора: «Прогрессивные идеи, традиции, обычаи продолжают жить в современности и оказывают определенное влияние на сознание молодых, на их поведение, быт и различные стороны жизни. Прогрессивное педагогическое наследие прошлого, получившее отражение в фольклоре, должно 20 быть принято в новых условиях как фактор воспитания и развития человека» [4, с. 47].

Педагог В.Р. Ларионов только в образе Нюргун Боотура находит восемь идей воспитания личности: физического совершенства, нравственной чистоты, нетерпимости к злу, подготовленности к испытаниям, бережного отношения к природе, семейному очагу, женщине, к человеку вообще [5, с. 78 – 82]; а идеал женщины – Туйаарыма Куо может быть примером для девушек своей внешней и внутренней красотой, верностью, умом, чуткостью и человечностью [5, с. 116 – 120]. Учитель из Нюрбы В. Ксенофонтов свою статью в газете «Кыым» посвятил педагогическим идеям олонхо в образах женщин [6]. Автор в этой статье подчеркивает идею возвышения женщины и матери, что было крайне важно для выживания этноса.

Е.П. Чехордуна в монографии «Этнокультурные основы педагогики олонхо» изложены результаты педагогического исследования воспитательного потенциала героического эпоса олонхо, как ресурса сохранения духовно-нравственной самобытности народа, раскрыты практические направления педагогики олонхо как этнокультурной составляющей регионального образования [7]. В современных условиях система педагогики олонхо отражаются в проведении национального праздника Ыһыах, Дней Олонхо, Хомуса, Матери, Отца, Семьи, Народных мастеров, Охотника. Ведь сохранение специфики этнической культуры возможно только тогда, когда в процесс этнокультурного образования будут вовлечены семья, общественные организации, культурные учреждения и всё население социума.

Е.П. Чехордуна в системе педагогики олонхо выделяет составляющие этнокультурного образования: 1) дошкольные образовательные учреждения – это предметно-развивающая этнокультурная среда; 2) школа-института – формируют основы духовно-нравстенного воспитания в гражданском обществе; 3) учреждении дополнительного образования – это среда социализации личности ребёнка по приобретенным знаниям и навыкам по этнокультуре.

Е.П. Чехордуна в монографии выделила 4 вида деятельности для обеспечения духовно-нравственного развития посредством героического эпоса олонхо: 1) Урочная деятельность. Героический эпос олонхо как крупный жанр устного народного творчества преподается по родной литературе курсами «Устное народное творчество и художественное слово» для 1-9 классов и «Профильное образование» для 10 – 11 классов. Кроме того, в начальных классах можно ввести урок по языку олонхо, а в среднем звене — факультатив или элективный курс по его духовно-гуманистической, ценностно-ориентационной, героико-патриотической составляющей. 2) Внеурочная деятельность. Основными формами являются: детский театр, студии, кружки по олонхо, секции по национальным играм, научно-исследовательские объединения, детско-взрослые сообщества по педагогике олонхо. Основной педагогической единицей внеурочной деятельности является культурная практика – совместная культурная деятельность детей и взрослых. 3) Внешкольная деятельность. Организуются в пределах целостного, социально открытого образовательного пространства различные формы внешкольной деятельности по формированию духовно-нравственного развития и воспитания посредством якутского героического эпоса олонхо: экскурсии, походы, национальный праздник ысыах, конные скачки; физкультурно-оздоровительные, героико-патриотические, экологические, благотворительные и другие мероприятия. Основной педагогической единицей внешкольной деятельности по педагогике олонхо является социальная практика — педагогически моделируемая в реальных условиях общественно значимая задача созидательного труда. 4) Семейное воспитание. Практико-ориентированные процессы по эффективному использованию педагогического потенциала героического эпоса олонхо помогают родителям выстраивать содержательно наполненную и ценностно-ориентированную деятельность. Взаимодействие семьи, детского сада и школы содействует духовно-нравственному развитию, этнокультурному образованию и гражданскому воспитанию не только детей, но и их родителей [7].

Е.П. Чехордуна выявила «что в результате внедрения педагогики Олонхо у учащихся повышается мотивация к изучению героического эпоса олонхо, воспитывается чувство любви к Родине и патриотизма, способность восприятия, понимания и уважения иных культурных позиций и ценностей. Внедрение системы педагогики олонхо способствует удовлетворению этнокультурных потребностей у участников образовательного процесса» [8, с. 221].

Ведущий специалист Дома дружбы народов им. А.Е. Кулаковского У.М. Флегонтова в статье «О роли олонхо в непрерывном этнокультурном образовании» отмечает, что «целостность непрерывного этнокультурного образования достигается взаимосвязанной деятельностью как вертикальных (дошкольное, среднее общее образование, профессиональное образование, постдипломное образование), так и горизонтальных его структурных компонентов: формального, неформального и информального образования через все учебные предметы, курсы и внеурочные, внешкольные занятия и мероприятия» [9].

М.Т. Гоголева в монографии «Якутский фольклор: образовательный потенциал» раскрывает образовательный потенциал якутского фольклора, востребованный в современном поликультурном обществе. Утверждается, что в жанровой специфике якутского фольклора от малых форм до героического эпоса олонхо представлена целостная образовательная система, в целях актуализации которой автор предлагает сопряженную методику изучения фольклора на уроках литературы, основанную на народных традициях обучения и методам, приемам изучения художественного текста [10].

В статье Е.П. Никифоровой, С.П. Черноградской “Внедрение педагогики олонхо в образовательные учреждения республики” проанализированы показатели эффективности реализации подпрограммы “Олонхо и будущие поколения” [11, с. 11]: 1) В статье проанализированы опыт внедрения педагогики олонхо в дошкольные учреждения Горного, Вилюйского, Таттинского, Чурапчинского, Верхоянского, Амгинского, Кобяйского улусов, научные сотрудники ФГНУ «Институт национальных школ» разработали модели «Детский сад педагогики олонхо», «Школа педагогики олонхо». Введение педагогики олонхо в дошкольные образовательные учреждения республики позволяет создать развивающую среду с этнокультурным содержанием, а также организовать деятельность детского сада согласно естественному годичному циклу. 2) В Горном и Чурапчинском улусах также созданы культурные центры для родителей. Центры педагогики олонхо помогают проводить систематическую работу по взаимодействию дошкольных образовательных учреждений с социумом. 3) Из года в год расширяется география организации летних лагерей по педагогике олонхо. Организация летних лагерей для детей, молодых исполнителей олонхо, позволяет не только обеспечить полноценный летний отдых, но и создает условия для эстетического, патриотического воспитания детей на лучших образцах родной культуры. В результате работы летних лагерей педагогики олонхо у воспитанников формируется устойчивый интерес и чувство уважения к истории, языку и культуре родного края; обеспечивается преемственность в передаче эпических традиций [11, с. 12].

С целью выявления и сбора информации об одаренных детях в сфере эпического сказительства, исследователях и исполнителях олонхо создан Банк данных. По статистическим данным, число учащихся-исполнителей олонхо в республике достигло 265 детей, в детских образовательных учреждениях педагогикой олонхо занимаются 198 педагогов, учителей и воспитателей. По материалам банка данных издан справочник «Олонхо утума – үөрэх эйгэтигэр (Олонхо в сфере образования)» составленный Н.И. Филипповой, Е.П. Чехордуной, Д.Г. Ефимовой.

Ежегодно в республике проводятся республиканские конкурсы среди дошкольников и школьников “Я – дитя олонхо”, среди студентов и молодежи: “Мунха олонхото и “Уруйдан, улуу олонхобут!” среди исполнителей олонхо людьми старшего возраста. Данные проекты преемственны. Те маленькие дети, участвовавшие на первом конкурсе, дальше развивая свои способности, свой талант, становятся конкурсантами других проектов, демонстрируя непрерывное этнокультурное образование на протяжении всей жизни.

Использование материалов героического эпоса олонхо в этнокультурном образовании способствует формированию у детей не только углубленных знаний конкретно по предмету, а прежде всего новой гуманистической культуры. Философские размышления, мировоззренческие представления, художественный язык якутского героического эпоса олонхо как средства формирования духовно-нравственных ценностей способствуют воспитанию морально-этических, эстетических ценностей.

Библиографический список

1. Афанасьев В.Ф. *Педагогические идеи в якутском народном творчестве*. Якутск: Кн изд-во, 1960.
2. Афанасьев, В.Ф. *Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока.* Якутск: Кн изд-во, 1979.
3. Чиряев К.С. *Педагогика жизни.* Якутск: Бичик, 1998.
4. Портнягин И.С. *Педагогические мысли о народной педагогике*. Якутск: Изд-во ДН и СПО МО РС (Я), 2001.
5. Ларионов В.Р. *Якут – человек айыы*. Якутск: Кудук, 1998.
6. Ксенофонтов В. Прекрасные женщины в олонхо Ойунского. *Кыым.* 1993; 31 марта.
7. Чехордуна Е.П. *Этнокультурные основы педагогики олонхо.* Якутск: МЦНИП, 2013.
8. Чехордуна Е.П. Педагогика олонхо в системе регионального этнокультурного образования. *Этнокультурное образование в Дальневосточном федеральном округе Российской Федерации.* Якутск: Медиа-холдинг «Якутия», 2015: 210 – 222.
9. Флегонтова У.М. О роли олонхо в непрерывном этнокультурном образовании. *Сосновый бор: образовательный сайт.* http://sosnovybor-ykt.ru/o-roli-olonxo-v-nepreryvnom-etnokulturnomobrazovanii/
10. Гоголева М.Т. *Якутский фольклор: образовательный потенциал*. Краснодар «Научно-издательский центр Априори», 2014.
11. Никифорова Е.П., Черноградская С.П. Внедрение педагогики олонхо в образовательные учреждения республики. *Народное образование Якутии.* 2012; 1 (81): 11 – 15.

References

1. Afanas’ev V.F. *Pedagogicheskie idei v yakutskom narodnom tvorchestve*. Yakutsk: Kn izd-vo, 1960.
2. Afanas’ev, V.F. *`Etnopedagogika nerusskih narodov Sibiri i Dal’nego Vostoka*. Yakutsk: Kn izd-vo, 1979.
3. Chiryaev K.S. *Pedagogika zhizni.* Yakutsk: Bichik, 1998.
4. Portnyagin I.S. *Pedagogicheskie mysli o narodnoj pedagogike*. Yakutsk: Izd-vo DN i SPO MO RS (Ya), 2001.
5. Larionov V.R. *Yakut – chelovek ajyy*. Yakutsk: Kuduk, 1998.
6. Ksenofontov V. Prekrasnye zhenschiny v olonho Ojunskogo. *Kyym.* 1993; 31 marta.
7. Chehorduna E.P. *`Etnokul’turnye osnovy pedagogiki olonho.* Yakutsk: MCNIP, 2013.
8. Chehorduna E.P. Pedagogika olonho v sisteme regional’nogo `etnokul’turnogo obrazovaniya. *`Etnokul’turnoe obrazovanie v Dal’nevostochnom federal’nom okruge Rossijskoj Federacii.* Yakutsk: Media-holding «Yakutiya», 2015: 210 – 222.
9. Flegontova U.M. O roli olonho v nepreryvnom `etnokul’turnom obrazovanii. *Sosnovyj bor: obrazovatel’nyj sajt.* http://sosnovybor-ykt.ru/o-roli-olonxo-v-nepreryvnom-etnokulturnomobrazovanii/
10. Gogoleva M.T. *Yakutskij fol’klor: obrazovatel’nyj potencial*. Krasnodar «Nauchno-izdatel’skij centr Apriori», 2014.
11. Nikiforova E.P., Chernogradskaya S.P. Vnedrenie pedagogiki olonho v obrazovatel’nye uchrezhdeniya respubliki. *Narodnoe obrazovanie Yakutii.* 2012; 1 (81): 11 – 15.

Статья поступила в редакцию 23.10.18

УДК 792

Illarionova T.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*
Muchopleva V.G., *MA student, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: muchopleva_vg@mail.ru*

PEOPLE’S THEATERS OF YAKUTIA: TRADITIONS AND MODERNITY. The article deals with a study of formation of folk theaters and their contribution to the preservation and development of traditional artistic culture and theatrical art of the Sakha Republic (Yakutia) as a whole. Today the Republic of Sakha is one of the theater republics of Russia. At the same time, such rare phenomenon remains understudied. It can be stated that the study of theatrical art, in particular the folk theaters, at the present stage, is an urgent scientific task. The history of folk theater does not go back hundreds of years, but the accumulated questions are enough. There are quite a few informational notes, reviews of performances, biographies of prominent representatives of the theater community, books devoted to the history of creating individual theaters, but there are no generalized studies that would be specially dedicated to the study of the National Theaters of Yakutia. Therefore, the research of the publication is of much relevance.

Key words: **folk theater, tradition, modernity, olonkho, folklore.**

Т.В. Илларионова*, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*
В.Г. Мухоплева, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: muchopleva_vg@mail.ru*

НАРОДНЫЕ ТЕАТРЫ ЯКУТИИ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье рассматриваются вопросы изучении становления народных театров и их вклад в сохранение и развитие традиционной художественной культуры и театрального искусства республики Саха (Якутия) в целом. Республика Саха (Якутия) в наши дни является одним из театральных республик России. В то же время такой редкий феномен остается недостаточно изученным. В силу этого можно сказать, что исследование театрального искусство, в частности Народных театров, в современном этапе, является актуальной научной задачей. История Народных театров не насчитывает и сотни лет, но накопившихся вопросов достаточно. Существует немало информационных заметок, рецензий на спектакли, биографий ярких представителей театральной общественности, книг посвященных истории создания отдельных театров, но обобщающих исследований, посвященных изучению исключительно Народных театров Якутии нет. Поэтому, мы обратились изучению истории Народных театров.

Ключевые слова: **народный театр, традиция, современность, олонхо, фольклор.**

История и развитие театрального искусства Якутии были изучены в научных работах Нь.И. Илларионовой «Этапы режиссерского пути А.С. Борисова» [1], А.А. Билюкиной «Якутская драматургия XX в.: истоки, эволюция, концепция личности» [2], В.К. Крылова «Русская классика на сцене драматических театров Якутии» [3]. В 2008 году состоялась I Республиканская научно-практическая конференции, посвященная 95-летию Д.Ф. Ходулова «Народный театр в развитии единого социокультурного пространства села». По итогам этой конференции в 2009 г. вышел сборник статей «Народный театр развитии единого социокультурного пространства села» [4]. Народные театры Якутии на научном уровне отдельно не рассматривались. Исходя из этого, можно сделать вывод, что как клубная работа в целом, так и деятельность Народных театров конкретно не подвергались систематическому изучению и не рассматривались как целостные системы, поэтому специальная методологическая база по этой тематике в отечественной научной литературе отсутствует. Они в ходе своих работ выявили, когда и какие театры открылись, каким образом большой и сложный путь прошло театральное искусство Якутии. История театрального искусства Якутии зарождалось в недрах национального фольклора. Основные образы, исполнительские традиции олонхо, различные народные обряды и танцы явились его истоками. Не случайно, что история зарождения Якутского национального театра связана с постановками на сюжеты богатырского эпоса на любительской сцене. Истоком развития театрального искусства Якутии, как и России, является самодеятельное творчество. Творчество народных коллективов Якутии развивается в жанрах театрального хореографического, хорового, инструментального, фольклорного, и декоративно-прикладного искусства. На данный момент в республике действует 169 народных коллективов (в 2003 г. их было 156). Это свидетельствует о повышении профессионального уровня деятельности любительских формирований и их стремлении к дальнейшему творческому росту. Наибольшее количество самодеятельных коллективов попрежнему сосредоточено в городах и районных центрах республики. Всего в г. Якутске народных самодеятельных коллективов – 17, в Мирнинском районе – 13, в Нерюнгринском – 10, в Нюрбинском – 10, в Мегино-Кангаласском – 8, в Хангаласском – 7, в Чурапчинском – 7, в Алданском – 6, в Усть-Алданском – 9, в Нижнеколымском – 6 и т.д. В целом по республике 67,3% народных коллективов сосредоточено в городах и крупных поселках с населением свыше 2000 чел., 5,8% – в населенных пунктах с численностью от 1500 до 2000 чел., 6,4% – в поселках и деревнях с населением от 1000 до 1500 чел., 10,9% – в селах с численностью жителей от 700 до 1000 чел. и 9,6% – в деревнях и поселках с населением менее 700 человек.

Бурная волна революционных событий 1905 года в Якутии повлекла за собой особенно широкий размах культурно-просветительской деятельности. Драматические кружки, руководимые ссыльными социал-демократами, клуб Общества приказчиков, объединивший трудовое сословие Якутска, Общественное собрание, где подвизалась городская чиновная знать, общество распространения просвещения в Якутской области, куда входили якуты и русские, и, наконец, Инородческий клуб, где впервые получили возможность общаться на политической и культурной почве различные слои коренного якутского населения – все эти организации и клубы объединяли театральную общественность. Особое же внимание стали привлекать начавшиеся в ту пору концерты и спектакли на якутском языке. «В 1906 году 3 января в городе Якутске, в клубе приказчиков показали первую театральную постановку на якутском языке на основе олонхо «Бэрт киһи бэриэт бэргэн»(«Удалой молодец Бэриэт Бэргэн»). Это был первый спектакль на якутском языке [5, с. 27–28]. С возникновением любительского театра начинается освоение новых форм. Первые самодеятельные спектакли начали ставиться с 1910г. 10 июля 1920г. якутский районный комитет постановил национализировать и передать в распоряжение отдела народного образования помещение бывшего Клуба приказчиков. В нем работало несколько театральных трупп, созданных политическими ссыльными. Так в Якутии появился первый Народный театр. Благодаря распространению театральной самодеятельности в Якутии, создавались предпосылки для создания национального профессионального театра. В апреле 1925 г. Бюро общества «Саха омук» приняло специальное постановление об организации национальной труппы на базе Народного театра в Якутске. Был осуществлен первый набор из лучших участников художественной самодеятельности и 17 октября 1925г. якутская труппа выступила со своей первой постановкой «Злой дух» по комедии Н. Неустроева. Этот день считается основанием первого якутского профессионального театра [5].

Первые народные театры в СССР возникли в конце 50-х годов по инициативе самих масс. В 1959 году в районах Бутурлиновка и Никольск Воронежской области, Нариманова и Красного Яра Астраханской области, в селе Бессонон Пензенской области были организованы первые в стране народные театры. В 1960 году самодеятельный театральный кружок автомобильного завода имени Лихачева в Москве стал народным театром. В дальнейшем к этой инициативе присоединились передовые самодеятельные театральные коллективы Москвы, Ленинграда, Баку, Минска, Ташкента, Тбилиси, Еревана и других городов. Партия одобрила эту инициативу и перед соответствующими организациями поставила задачу широкого ее внедрения. В постановлении ДК КПСС от II марта 1959 года отмечалась необходимость «оживления опыта создания самодеятельных народных театров». В свете этого указания партии за сравнительно короткое время в нашей стране получила широкий размах организации Народных театров [6]. Первый народный театр в Якутской АССР создан 26 декабря 1959 г. Постановлением Совета Министров ЯАССР. Первым директором Таттинского народного театра им. П.А.Ойунского работал Р.С. Никифоров, режиссером – И.М. Максимова. Театр поставил более 120 спектаклей различного жанра. В его репертуаре: «Лоокуут уонна Ньургуһун» Т. Сметанина, «Кыһыл Ойуун» П. Ойунского, «Күкүр Уус» Д.К. Сивцева-Суорун Омоллона, «Сыгый Кырынаастыыр» И. Избекова, «Ийэ сирэ» Ч. Айтматова и др. С 2003 г. главным режиссером театра работает отличник культуры РС(Я) В.Ф. Бурнашева. Народный театр – участник многих республиканских, всероссийских, международных смотров самодеятельного художественного творчества, неоднократный лауреат и дипломант. Популярность первых народных театров, растущая с каждым годом привела к образованию 47 народных театров разного жанра: драматические – 30 (Таттинский, Майинский, Бердигестяхский, Сунтарский, Среднеколымский и т.д.) театры эпоса и Олонхо – 2 (Верхневилюйский, Нюрбинский) кукольные – 1 (Жарханский народный кукольный театр) театры юмора и сатиры – 4 («Көөчөөн көрө» мини-театр, "Дьиикимдэ дьээбэлэрэ») детские театральные коллективы. – 3 (Тюбяй-Жарханский детский народный театр Сунтарского улуса) Только в северных улусах существуют 10 театров. Отрадно, что наши театры признаны не только, как творческие коллективы, но и как центры общественных организаций населения, объединяющие активную часть населения. Сегодня можно с уверенностью сказать, что народные театры выросли в творческом плане. Они становятся лауреатами многих престижных театральных конкурсов, международных фестивалей.

Нужно отметить, что все Народные театры образовались от самодеятельных театральных коллективов, кружков и сообществ. У которых очень богатая история, обширный интересный путь развития, история каждого театра уникальна и неповторима. Репертуар народных театров обширен, ими поставлены спектакли по произведениям якутских, российских, зарубежных драматургов, множество театрализованных представлений и мюзиклов. Можно сделать вывод, что в постсоветское время и до наших дней Народные театры предпочитают ставить в большинстве произведения, драмы Якутских драматургов, писателей классиков, таких как: А.Е. Кулаковский, П.А. Ойунский, Т. Сметанин, А.И. Софронов-Алампа, Н.Д. Неустроев и т.д. а так же известных отечественных писателей, драматургов, такие как А.П. Чехов, Гоголь, сказки А.С. Пушкина и т.д. И в последние годы 79 началась тенденция постановки музыкально-театрализованных представлений, мюзиклов и т. д. Ныне народные театры со дня появления своей плодотворной творческой деятельностью, как самостоятельные творческие коллективы вносят весомый вклад в развитие театрального искусства в республике. Репертуар народных театров обширен. Ими поставлены спектакли по произведениям якутских, российских, зарубежных драматургов, множество театрализованных представлений. Еще хочется отметить, что все Народные театры имеют в своем репертуаре спектакль олонхо, что очень способствует в развитии и сохранении героического эпоса. Олонхо, как основной показатель духовности, неотделим от народа, его процветания и развития. В репертуаре народных театров якутский эпос – Олонхо имеет ведущее значение. В середине 90-х годов появились первые в республики народные театры «Олонхо» в Верхневилюйском, Нюрбинском улусах. На сценах народных театров в разное время поставлены спектакли олонхо и отрывки из спектаклей по произведениям П.А. Ойунского, У.Г. Нохсорова, П.П. Ядрихинского-Бэдьээлэ, И.Г. Тимофеева – Теплоухова, В.О. Каратаева, С.А. Зверева. С.С. Васильева-Борогонского, Н. Степанова Ноорой, С.Г. Алексеева – Уустарабыс, Н.М. Тарасова, К.Н. Никифорова, М. Эверстовой-Обутовой, Д.Г. Томской – Чайка и А. Титовой и мн. других. Олонхо на сценах народных театров, в основном, ставится на энтузиазме режиссеров – постановщиков народных театров.

Истоки якутского театрального искусства заложены в своеобразном устном народном творчестве, монументальный памятник которого, героический эпос-олонхо, издревле исполняется как драматическое произведение. Поэтому его место в репертуарах всех театров республики, а в народном театре постановка олонхо должна быть обязательной. Народные театры Якутии в настоящее время не стоят на месте. Их репертуар с каждым годом расширяется, расширяется и актерский состав театров.

Библиографический список

1. Илларионова Н.И. *Этапы режиссерского пути А.С. Борисова.* Автореферат диссертации … кандидата искусствоведения. Москва, 2005.
2. Билюкина А.А. *Якутская драматургия XX в.: истоки, эволюция, концепция личности.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Улан-Удэ, 1998.
3. Крылова В.К. *Русская классика на сцене драматических театров Якутии.* Новосибирск: Наука, 2012.
4. *Народный театр в развитии единого социокультурного пространства села.* Под редакцией М.М. Донского. Якутск, 2008.
5. *Антология Саха театра.* Под редакцией А.А. Билюкина, А.С. Борисов и др. Якутск: Бичик, 2010.
6. Честнодумов И.Е. *Народный театр в культуре России.* Автореферат диссертации … кандидата культурологии. Санкт-Петербург, 2009.

References

1. Illarionova N.I. *`Etapy rezhisserskogo puti A.S. Borisova.* Avtoreferat dissertacii … kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2005.
2. Bilyukina A.A. *Yakutskaya dramaturgiya XX v.: istoki, `evolyuciya, koncepciya lichnosti.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 1998.
3. Krylova V.K. *Russkaya klassika na scene dramaticheskih teatrov Yakutii.* Novosibirsk: Nauka, 2012.
4. *Narodnyj teatr v razvitii edinogo sociokul'turnogo prostranstva sela.* Pod redakciej M.M. Donskogo. Yakutsk, 2008.
5. *Antologiya Saha teatra.* Pod redakciej A.A. Bilyukina, A.S. Borisov i dr. Yakutsk: Bichik, 2010.
6. Chestnodumov I.E. *Narodnyj teatr v kul'ture Rossii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata kul'turologii. Sankt-Peterburg, 2009.

Статья поступила в редакцию 23.10.18

УДК 378

Larina T.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Foreign Languages Department, (Voronezh, Russia), E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
Korablin I.I., *colonel, Deputy Chief of Faculty of Unmanned Aerial Vehicles (Voronezh, Russia), E-mail: Olga-korablina@mail.ru*

BASICS AND SPECIFICS OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE MILITARY SPECIALISTS OF UNMANNED AERIAL VEHICLES. In the article the authors study the basic features and specific characteristics of professional culture of future military specialists of Unmanned Aerial Vehicles. Features of training of specialists of Unmanned Aerial Vehicles, which concern mastering knowledge in the field of air law, production and planning of flights, flight loadings, aspects of a human factor, meteorology, navigation, procedures of operation, the principles of flight and radiotelephone communication are revealed. As a result of the conducted research, the features are revealed and the principles at which formation of professional culture will be carried out as the consecutive and systematic process promoting increase in level of professional culture are defined.

Key words: **professional culture, military specialists of Unmanned Aerial Vehicles, knowledge in the field of air law.**

Т.В. Ларина, *д-р пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
И.И. Кораблин*, полковник, заместитель начальника факультета беспилотной авиации, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: Olga-korablina@mail.ru*

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ БЕСПИЛОТНОЙ АВИАЦИИ

В статье рассматривается сущность и специфика профессиональной культуры будущих военных специалистов беспилотной авиации. Выявлены особенности подготовки специалистов беспилотной авиации, которые заключаются в овладении знаниями в области воздушного права, производства и планирования полетов, полетных нагрузок, аспектов человеческого фактора, метеорологии, навигации, процедур эксплуатации, принципов полета и радиотелефонной связи и др. По результатам проведённого исследования определены принципы, при которых формирование профессиональной культуры будет осуществляться как последовательный и систематический процесс, способствующий повышению уровня профессиональной культуры.

Ключевые слова: **профессиональная культура, военные специалисты беспилотной авиации, знания в области воздушного права**.

Проблема формирования профессиональной культуры будущих военных специалистов это процесс сложный, длительный и многоэтапный, протекающий под воздействием различных социокультурных и индивидуально-психических факторов на протяжении всего периода подготовки к активной профессиональной деятельности. Особое место здесь занимает период учебы в военном вузе, так как именно в это время начинают формироваться основные компоненты профессиональной культуры будущих военных специалистов. Исходя из этого, необходимым является рассмотрение сущности и специфики профессиональной культуры будущих военных специалистов беспилотной летательной авиации (БЛА) как одного из направлений образовательного процесса военного вуза.

В настоящее время беспилотная авиация (БА) находится на этапе интенсивного развития и формирования законодательной базы. Формируются структуры для обучения специалистов в различных министерствах и ведомствах, разрабатываются государственные стандарты среднего профессионального и высшего образования для обучения специалистов БЛА. Оснащение вооруженных сил различных государств комплексами с беспилотными летательными аппаратами (БПЛА) различного назначения принимает сегодня характер устойчивой тенденции.

Необходимо отметить, что в целях обеспечения соответствия квалификации выпускников учебных заведений требованиям современной экономики, приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 2 ноября 2015 года № 831 утвержден список «Топ 50», включающий 50 новых и перспективных профессий, наиболее востребованных на рынке труда [1]. Профессия «Оператор БЛА» является на сегодня наиболее современным и популярным родом трудовой деятельности.

Согласно изменениям в приложении к приказу Минтруда России от 2 ноября 2015 года № 832 «Об утверждении справочника востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий», в обязанности инженера по обслуживанию робототехнических средств и БПЛА входит:

- обеспечение постоянной готовности робототехнических средств и БПЛА для проведения работ в чрезвычайных ситуациях;
- осуществление плановых осмотров и текущего обслуживания робототехнических средств и БПЛА [2].

Широкий интерес к беспилотной тематике был продемонстрирован на ежегодных выставках в рамках правительственной программы «Комплексная безопасность», «Интерполитех»; военно-промышленной конференции «Перспективы развития роботизированных комплексов и БЛА» под руководством Премьер Министра России, прошедшей в 2014 году, проводимой на базе НИИ «Геодезии»; ежегодной Международной научно-технической конференции «Экстремальная робототехника», проводимой на базе Государственного научного центра Российской Федерации федерального государственного автономного научного учреждения «Центральный научно-исследовательский институт робототехники и технической кибернетики», при участии всех федеральных органов исполнительной власти; московских международных конференциях «Беспилотная авиация – 2014» и «Беспилотная авиация – 2015», организатором которых выступил Центр стратегических разработок в гражданской авиации (ЦСР ГА).

Для определения основных направлений развития и применения комплексов с БПЛА разработана и утверждены «Концепция применения комплексов с БПЛА в ВС РФ на период до 2025 года» [3] и «Концепция применения комплексов с БПЛА государственной авиации на период до 2030 года» [4].

С целью определения специфики профессиональной культуры будущего военного специалиста БЛА следует обратиться к особенностям подготовки данного специалиста в рамках образовательного процесса военного вуза. Подготовка высокопрофессионального военного специалиста БЛА, способного отвечать требованиям современного общества, стремящегося к профессиональному росту и адаптированного к жизни и работе, – задача многогранная и напрямую связанна с качеством самого образовательного процесса. Внешние пилоты беспилотных авиационных систем (БАС) несут ответственность за безопасный полета и поэтому должны обладать знаниями в области воздушного права, производства и планирования полетов, полетных нагрузок, аспектов человеческого фактора, метеорологии, навигации, процедур эксплуатации, принципов полета и радиотелефонной связи, должны пройти летную подготовку, продемонстрировать свои навыки, получить определенный опыт и соответствующие свидетельства. Они должны также владеть языком, используемым в радиотелефонной связи, отвечать критериям годности по состоянию здоровья, хотя последние могут меняться с учетом условий использования БАС. Расширение сфер применения БПЛА в современных условиях обусловлено тем, что они обладают рядом преимуществ по сравнению с пилотируемой авиацией. Основными из них являются: отсутствие пилота, возможность применения различного вооружения и бортового радиоэлектронного оборудования, приближения к цели на близкое расстояние и нахождение в заданном районе длительное время; относительно низкая цена и малая эффективная поверхность рассеивания, возможность для многих типов БПЛА взлета с неподготовленных площадок, совершения полета в автоматическом режиме с корректировкой траектории полета, а также многофункциональность и др. [6, с. 473 – 478].

С целью определения сущности профессиональной культуры будущих военных специалистов БА на базе ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Воронеж) было проведено исследование среди курсантов по направлению 11.05.03 «Применение и эксплуатация средств и систем специального мониторинга», профессорско-преподавательского состава академии, педагогов и командиров курсантских подразделений. Основными методами исследования стали беседы, опросы, анкетирования. Перечисленные методы использовались для анализа деятельности субъектов образовательного процесса вуза в ходе учебных занятий и самостоятельной работы курсантов.

Примечателен тот факт, что большая часть опрошенных преподавателей (48%) осознают значимость формирования профессиональной культуры будущих военных специалистов БЛА, но не понимают в чем сущность данной культуры в образовательном процессе. У незначительной части преподавателей (22%) отсутствует четкое представление о содержании, специфике и сущности профессиональной культуры будущих военных специалистов БА и 30% опрошенных связывают профессиональную культуру с приобретаемыми профессиональными компетенциями и качествами личности обучающегося.

Подводя итог выше сказанному, необходимо констатировать, что процесс формирования профессиональной культуры будущих военных специалистов БЛА в ВУНЦ ВВС «ВВА» не имеет четкой структуры, и профессорско-преподавательский состав не имеет достаточного опыта в формировании профессиональной культуры будущих специалистов БПЛА.

Также были проанализированы ответы курсантов в отношении понимания ими сущности профессиональной культуры. Было выявлено, что больше половины опрошенных курсантов (что составило 52%) не осознают значение данного термина; 32% уверены в том, что формирование их профессиональной культуры является частью их общей культуры; 16% курсантов не имеют четкого представления о сущности профессиональной культуры.

По результатам проведенного опроса среди курсантов можно констатировать, что лишь незначительная их часть осознанно подходят к вопросу формирования своей профессиональной культуры, остальные же отожествляют ее формирование лишь с уровнем получаемых знаний в процессе обучения.

Анализ научной литературы по представленной тематике, практический опыт работы в военном вузе и результаты проведенного исследования позволили выявить следующие особенности формирования профессиональной культуры будущих военных специалистов БЛА:

- формирование профессиональной культуры должно происходить в рамках развития общей культуры курсанта, где будущему специалисту в области БПЛА необходимы такие качества как быстрое реагирование для возможности своевременного распознавания и контроля факторов угроз и ошибок, умения рефлексивного анализа собственной деятельности и деятельности своих товарищей, умения систематизации и обобщения деятельностного процесса, умения анализа и синтеза возникающих трудностей;

- формирование профессиональной культуры должно происходить совместно с процессом формирования военной культуры будущего военного специалиста, будущего офицера, служителя Родине, соблюдающего общепринятые моральные нормы, обладающего чувством коллективизма, взаимопомощи и товарищества, воинской чести и долга, внимательности, честности и правдивости, заботливого и чуткого отношения к людям;

- формирование профессиональной культуры должно рассматриваться как с позиций компетентностного подхода, при котором происходит развитие профессиональных компетенций будущего специалиста БЛА, «профессионала своего дела», обладающего профессиональным мышлением, профессиональной ответственностью профессиональным сознанием, так и с развитием практико-ориентированного подхода, в процессе которого профессиональное поведение будущего специалиста является средой, которая регулирует его взаимодействие в различных ситуациях профессионального выбора.

Проведенный анализ позволил определить, что профессиональная культура будущих военных специалистов БЛА представляет собой, в первую очередь, совокупность личностных качеств обучающегося и теоретических знаний (овладение курсантами различными компетенциями), так и развитие практических умений, находящих свое проявление в профессиональной практической деятельности курсантов, обеспечивая ее высокую эффективность.

Исходя из вышесказанного, необходимо подчеркнуть, что будущая профессиональная деятельность военных специалистов БЛА подразумевает ответственное выполнение профессиональных обязанностей, постоянный четкий контроль не только за собственными действиями и поведением, но и за действиями и работой своих товарищей. Конечная цель высшего образования и стратегические цели формирования и развития профессиональной культуры будущих военных специалистов БЛА направлены на воспитание идеального образа военного профессионала (в основных чертах совпадающего с «идеалом русского офицера»), стремящегося осознать себя в культурно-историческом, непрерывном потоке времени. Можно сказать, что стратегическая цель развития индивидуальной профессиональной культуры в процессе обучения в вузе носит предвосхищающий, гипотетический характер ещё не полученного результата.

В процессе формирования профессиональной культуры специалиста БЛА необходимым является важность умения рефлексивного анализа собственной деятельности курсанта по формированию профессиональной культуры; деятельности его сокурсников; умения систематизации и обобщения деятельностного процесса; умения анализа и синтеза трудностей в ходе занятий по различным учебным дисциплинам. Перечисленные условия могут являться основой аналитической деятельности обучающихся. Данные умения формируются как в учебном процессе, так и в процессе практической деятельности курсантов различного уровня сложности, в зависимости от их цели и типа. Решить проблему подготовки курсантов к практической деятельности, при этом формируя их профессиональную культуру возможно при использовании автоматизированных обучающих систем-тренажеров, в которых воспроизводятся такие же условия работы оператора, какие имеют место на реальном объекте. В тренажерах на основе использования средств вычислительной техники осуществляется моделирование работы систем управляемого объекта, динамики его взаимодействия с внешней средой и объектами, которые находятся в этой среде и влияют на функционирование объекта, управляемого оператором.

Сегодня, профессия «Оператор БЛА» достаточно новая в нашей академии и особенно востребована среди абитуриентов. Поэтому, уровень профессиональной культуры такого рода специалистов должен определяться не только набором знаний, но и способностью систематически и профессионально решать на практике разноплановые задачи, как в мирной, так и в боевой обстановке. Эффективное решение поставленных целей и задач по формированию профессиональной культуры будущих специалистов БПЛА возможно на основе реализации следующих оптимальных педагогических приемов: на основе определения сущности профессиональной культуры будущих военных специалистов БЛА, совершенствование содержания процесса формирования данной профессиональной культуры; организации влияния личностно-культурного развития курсантов на формирование профессиональной культуры будущих специалистов в образовательной среде военных вузов; использования практических методов, а в частности автоматизированных обучающих систем в образовательной среде военного вуза, что в свою очередь будет способствовать формированию профессиональной культуры будущих специалистов БЛА.

Исходя из вышесказанного, нам представляется возможным сделать вывод, о том, что наиболее важным при формировании профессиональной культуры будущих военных специалистов БЛА в условиях образовательного процесса военного вуза является то, что данный процесс должен представлять собой целостную систему, единство которой должно достигаться во взаимодействии ее структурных компонентов, позволяющей определять различные подходы, методы и принципы.

Процесс формирования профессиональной культуры будущих военных специалистов БЛА показал, что к основным принципам необходимо отнести следующие принципы:

- принцип формирования основ профессиональной культуры, предполагающий взаимосвязь, взаимозависимость и взаимодействие всех видов образовательной деятельности; правильный выбор и оптимальное сочетание педагогического инструментария – методов, форм и средств и формирования основ профессиональной культуры в образовательном процессе военного вуза;

- принцип качества, эффективности, оптимальности и продуктивности различных видов учебных занятий, ориентированный на самостоятельную, активную творческую деятельность и на создание реальных результатов образовательного труда;

- принцип практической направленности, который предполагает получение в процессе формирования профессиональной культуры конкретного реального результата, в результате которого достигается необходимый уровень обученности курсантов, их готовность выполнять обязанности в войсках в соответствии с должностным предназначением. Основными требованиями данного принципа являются: создание необходимых педагогических условий для качественного формирования профессиональной культуры курсантов, разработка на основе знаний о профессиональной деятельности офицеров квалификационных требований к выпускникам военного вуза; обеспечение обучающихся знаниями объективных и достоверных фактов, теорий, законов, отражающих современное состояние изучаемых наук и профессиональной практики; систематический анализ требований, предъявляемых к специалистам, и внесение корректив в содержание их подготовки;

- принцип прочности овладения компонентами профессиональной культуры, который подразумевает, что для решения спектра задач по должностному предназначению нужны не только знания, а целостная система взаимосвязанных компонентов профессиональной культуры – военно-профессиональная позиция, нравственные и психологические качества, гражданская позиция;

- принцип целенаправленности, последовательности и систематичности при котором будет определяться направленность, логика и последовательность формирования профессиональной культуры будущего специалиста БЛА.

Таким образом, рассмотрение содержательной стороны формирования профессиональной культуры и проведенное исследование позволяют определить специфику профессиональной культуры будущих военных специалистов БЛА, которая обусловливается как последовательный систематический процесс формирования личностных качеств (военно-профессиональная позиция, нравственные и психологические качества, гражданская позиция и т. д.), так и поэтапное накопление курсантами теоретических знаний и практический умений, в рамках будущей специальности и готовность выполнять обязанности в войсках.

Библиографический список

1. *Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования.* Приказ Минтруда России № 831 от 2 ноября 2015 г.
2. *Об утверждении справочника востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, в том числе требующих среднего профессионального образования (с изменениями на 10 февраля 2016 года N 46).* Приказ Минтруда России № 832 от 2 ноября 2015 года (с изменениями на 10 февраля 2016 года N 46).
3. *Межведомственная концепция создания перспективных комплексов с беспилотными летательными аппаратами на период до 2025 года.* Утверждена министрами МВД, МО, МЧС, Минпромторга, директором ФСБ. Москва, 2013.
4. *Концепция применения комплексов с БПЛА государственной авиации на период до 2030 года.*
5. Мочалов С.А. Принципы создания комплексов бортового оборудования перспективных летательных аппаратов. *Жуковские чтения:* сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конфкренции ВУНЦ ВВС, 2015.
6. Голубев С.В. Кирьянов В.К. Современные системы управления беспилотными летательными аппаратами иностранных армий. *Вестник Военно-воздушной Академии* 2015; 2 (23): 473 – 478.

References

1. *Ob utverzhdenii spiska 50 naibolee vostrebovannyh na rynke truda, novyh i perspektivnyh professij, trebuyuschih srednego professional'nogo obrazovaniya.* Prikaz Mintruda Rossii № 831 ot 2 noyabrya 2015 g.
2. *Ob utverzhdenii spravochnika vostrebovannyh na rynke truda, novyh i perspektivnyh professij, v tom chisle trebuyuschih srednego professional'nogo obrazovaniya (s izmeneniyami na 10 fevralya 2016 goda N 46).* Prikaz Mintruda Rossii № 832 ot 2 noyabrya 2015 goda (s izmeneniyami na 10 fevralya 2016 goda N 46).
3. *Mezhvedomstvennaya koncepciya sozdaniya perspektivnyh kompleksov s bespilotnymi letatel'nymi apparatami na period do 2025 goda*. Utverzhdena ministrami MVD, MO, MChS, Minpromtorga, direktorom FSB. Moskva, 2013.
4. *Koncepciya primeneniya kompleksov s BPLA gosudarstvennoj aviacii na period do 2030 goda.*
5. Mochalov S.A. Principy sozdaniya kompleksov bortovogo oborudovaniya perspektivnyh letatel'nyh apparatov. *Zhukovskie chteniya:* sbornik nauchnyh statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konfkrencii VUNC VVS, 2015.
6. Golubev S.V. Kir'yanov V.K. Sovremennye sistemy upravleniya bespilotnymi letatel'nymi apparatami inostrannyh armij. *Vestnik Voenno-vozdushnoj Akademii* 2015; 2 (23): 473 – 478.

Статья поступила в редакцию 03.11.18

УДК 378

Larina T.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Foreign Languages Department, (Voronezh, Russia), E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
Sukhanova A.S., *teacher, Foreign Languages Department (Voronezh, Russia), E-mail: suhnastasia@mail.ru*

PEDAGOGICAL JUSTIFICATION FOR THEORETICAL AND APPLIED BASES OF CADETS' PATRIOTIC VALUES FORMATION. The article touches upon a problem of the development of patriotic values at a higher military school. The theoretical questions of forming patriotic values are considered. The work presents a detailed analysis of the main components of patriotic values that contribute to the effective development of patriotism. The authors conclude that during training at a military university and professional activities of future military specialist possessed certain values and implements them. Patriotism is one of the most important enduring values inherent in all spheres of society. The analysis of components and structures of the patriotic values suggests that their forming must take place not only in the process of educational activities, but also in the learning process.

Key words: **patriotism, patriotic values, education, cadets.**

Т.В. Ларина, *д-р пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: tanialar2008@yandex.ru*
А.С. Суханова, *преп. каф. иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» г. Воронеж, E-mail: suhnastasia@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ОСНОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Статья посвящена проблеме формирования патриотических ценностей. Рассмотрены теоретические вопросы формирования патриотических ценностей. Детальный анализ основных компонентов патриотических ценностей способствует эффективному формированию патриотических ценностей. Авторы делают выводы о том, что в процессе обучения в военном вузе и непосредственной профессиональной деятельности будущий военный специалист овладевает определенными ценностями, реализует их. Патриотизм относится к важнейшим непреходящим ценностям, присущим всем сферам жизни общества. Анализ компонентов и представленной структуры патриотических ценностей дает основание полагать, что их формирование должно проходить не только в процессе воспитательной деятельности, но и в процессе обучения.

Ключевые слова: **патриотизм, патриотические ценности, образование, курсанты.**

Проблема формирования личности и ценностей будущего специалиста всегда была актуальна для педагогов, поскольку период обучения в высшем учебном заведении является благоприятным для формирования ценностей, когда происходит овладение нормами профессиональной деятельности, что является условием ее эффективности в дальнейшем. Проблемы развития профессионализма личности работников нашли отражение в профессиограммах различных сфер профессиональной деятельности. По определению В.А. Сластенина, ценности представляют собой «специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества» [1, с. 100]. Таким образом, ценности являются важным фактором, который определяет и регулирует поведение личности.

Важно обратить внимание на ценности специалистов, поскольку они характеризуют отношение к профессиональной деятельности, определяют поведение человека в этой сфере, обеспечивают его добросовестное отношение к выполняемому делу. Процессы профессионального и личностного самоопределения протекают одновременно и обуславливают друг друга, характеризуя именно период обучения в вузе [2, с. 181]. Ценности личности формируют отношение к профессиональной среде, а сама учебная деятельность оказывает ориентирующее воздействие на ценностную систему обучающегося.

Ценностное отношение имеет большую значимость, затрагивает все сферы человеческой деятельности. В связи с этим необходимо разграничить близкие термины «ценности» и «ценностные ориентации», касающиеся этой сферы. В данной статье мы вслед за А.М. Новиковым будем рассматривать соотношение ценности и ценностных ориентаций как целого и части [3, с. 256].

В целях педагогического обоснования теоретических и прикладных основ формирования патриотических ценностей представляется возможным проследить типологию ценностей. Обратимся к типологии ценностных ориентаций, предложенной С.С. Соловьевым применительно к военно-профессиональной деятельности, поскольку ценностные ориентации входят в состав ценностей [4, с. 18 – 20]:

- военно-корпоративные (нравственные устои, стиль поведения, ответственность за судьбу России и ее безопасность, стремление соблюдать воинскую дисциплину и др.);
- военно-профессиональные (потребность в самореализации, стремление работать по интересующей военной специальности и др.);
- познавательно-развивающие (физическое самосовершенствование, желание испытать себя в сложных условиях, возможность развития способностей и др.);

- материально-бытовые (потребность в жилье, поддержании достойного уровня жизни, обеспечении занятости, приобретение за время службы нужных для жизни знаний и навыков и др.).

В контексте настоящей статьи для нас интерес представляет первая группа, поскольку в процессе обучения в военном вузе и непосредственной профессиональной деятельности будущий военный специалист овладевает определенными ценностями, реализует их.

Подготовка различных специалистов, в том числе и военных, реализуется в ходе педагогического процесса. Под педагогическим процессом понимается специально организованное взаимодействие педагога и обучающегося в целях решения задач образования, воспитания, обучения и развития личности.

В свою очередь, формирование патриотических ценностей курсантов военных вузов также является целенаправленным и управляемым поэтапным педагогическим процессом, основанном на усвоении курсантами военного вуза устойчивых убеждений и взглядов, суждений и представлений на уровне личности на основе знаний об истории и традициях своей страны, о ее целях и интересах, общечеловеческой морали, что характеризуется эмоциональным отношением курсантов к Родине, к окружающим, к самому себе и является регулятором и ориентиром их деятельности.

В психолого-педагогической литературе были выделены свойства, присущие процессу формирования ценностных ориентаций. Считаем, что эти же особенности описывают и процесс формирования ценностей. К ним относятся [5, с. 33]: двусторонность; длительность и непрерывность; концентризм; ненавязчивость. Это говорит о том, что феномен ценности не может предполагать прямого заимствования, речь идет о процессе формирования, который должен иметь определенную протяженность во времени, непринудительный характер и специфические особенности реализации, предполагает градацию задач от простого к сложному.

Формирование патриотических ценностей реализуется посредством патриотического воспитания. В своих трудах под патриотическим воспитанием В.А. Сухомлинский понимал «познание, постижение человеком своей Родины, становление в нашей душе патриотической сердцевины, патриотическое воспитание в годы детства, отрочества и ранней юности, духовно богатая, деятельная, самоотверженная жизнь патриота – это самые тонкие, самые сложные вещи в том безграничном переплетении идей, поступков, убеждений, мыслей, стремлений» [6, с. 112]. Так, педагог подчеркивал многогранность и многоплановость процесса патриотического воспитания, основой которого становится формирование «патриотической сердцевины» личности.

В этой связи, правомерно определить место патриотического воспитания как одного из направлений воспитания, приоритетной целью которого является формирование «социальных и личностных качеств молодого человека, обеспечивающих реализацию его деятельности на благо духовно-культурного, социально-экономического развития России, воспитание гражданина – патриота своей Родины, защитника Отечества» [7, с. 39].

Патриотическое воспитание включает в себя целый ряд ценностей, основу которых составляют духовность, гражданственность, патриотизм и готовность к достойному служению Отечеству. Общим ориентиром в патриотическом воспитании служат такие понятия как «Родина», «служение Отечеству», «воинская честь», «воинский долг», «военные заслуги».

Что касается военно-учебных заведений, то требования к патриотическому воспитанию и мероприятиям определены в документах Министерства обороны РФ. Одной из главных задач является «формирование у обучающихся государственно-патриотического сознания, воспитание их в духе верности России, конституционному долгу», а также «формирование и развитие чувства патриотизма, стремления к овладению профессией офицера Вооруженных Сил Российской Федерации и готовности к защите Отечества» [8]. Приказом Министра обороны РФ от 12.10.2016 № 655 «Об организации работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации» предусматриваются мероприятия по формированию государственно-патриотического сознания, пропаганде и развитию системы воинских традиций и ценностей [9].

В соответствии с положениями указанных документов, следует реализовывать весь предусмотренный комплекс мер, направленных на формирование и развитие чувства патриотизма, воспитание обучающихся в духе верности России, выработку позиции по отношению к защите интересов Родины, достойного отношения к исторической памяти, пропаганда воинских традиций и ценностей. В военные учебные заведения поступают молодые люди со сформировавшимися определенными взглядами на патриотизм, в связи с чем, в ходе учебной и воспитательной деятельности требуется проводить работу в направлении формирования определенных норм, изменения стереотипов, расширения имеющихся знаний в соответствии с требованиями руководящих документов.

В нормативных документах, определяющих государственную воспитательную политику, с одной стороны, подчеркивается его реализация со стороны институтов гражданского общества, а с другой – отражаются изменения в сознании, эмоциональной сфере и деятельности. Таким образом, патриотическое воспитание направлено на совместное осмысление патриотических ценностей, их эмоциональное переживание и реализацию в деятельности.

Под патриотическими ценностями курсантов в данной статье понимается комплекс устойчивых убеждений и взглядов, суждений и представлений на уровне личности, сформированных на основе знаний об истории и традициях своей страны, о её целях и интересах, общечеловеческой морали, что характеризуется эмоциональным отношением курсантов к Родине, к окружающим, к самому себе и является регулятором и ориентиром их деятельности.

Анализ научной литературы показал, что патриотические ценности обладают сложной структурой. Исследователи имеют разные взгляды на компонентный состав патриотических ценностей. На основе указанных разными авторами компонентов нем представляется возможным обобщить и выделить в структуре патриотических ценностей когнитивный, эмоциональный, мотивационно-деятельностный и рефлексивный компоненты.

Вслед за А.Н. Вырщиковым и М.Б. Кусмарцевым [10, с. 127], которые выделяли статическое и динамическое в патриотизме как свойстве личности, считаем необходимым аналогичным образом сгруппировать компоненты на основании их проявления применительно к структуре патриотических ценностей. К статическим отнесем знания, убеждения, взгляды и др., которые представлены в статическом состоянии. К динамическим компонентам относятся патриотическая деятельность, поступки и поведение человека, деятельность по анализу поведения и т. д. Таким образом, статические компоненты находят свое динамическое выражение, мотивируя и влияя на практическую деятельность и поведение человека. Они взаимосвязаны, поскольку одни реализуются на базе других, образуют систему, функционирование которой определяет логику и этапы процесса формирования патриотических ценностей у курсантов военных вузов. Представим в виде таблицы структуру патриотических ценностей, обозначив ее компоненты:

Таблица 1

Структура патриотических ценностей



Выделение когнитивного компонента в рамках статического обусловлено наличием знаний об истории и традициях своей страны, о ее целях и интересах, а также убеждений и взглядов на какие-либо вопросы, связанные с этим. Сюда могут быть отнесены патриотическое сознание, его духовная составляющая, побуждающие к проявлению положительной социальной активности; суждения, представления на уровне личности. Обязательный компонент патриотических ценностей – эмоциональный, поскольку патриотизм часто определяется именно через понятие «чувство», что подчеркивает его эмоциональное начало.

Мотивационно-деятельностный как один из динамических компонентов подразумевает практическое осуществление поступков, действий на основе имеющихся представлений, взглядов. Следует отметить, что «человек проявляет свои убеждения, формирует необходимые умения и навыки только в практической деятельности» [там же]. Примером может послужить патриотическая деятельность, патриотическое отношение, предпочтения человека, поддержание социального порядка. Сюда же входит и рефлексивный компонент как деятельность личности по анализу и оценке действий через призму патриотических ценностей.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что процессу формирования патриотических ценностей уделяется достаточное внимание: ведется разработка законов, проводятся исследования, публикуются научные труды, затрагивающие различные аспекты патриотического воспитания граждан России. Воспитательная работа среди курсантов военных учебных заведений способствует подготовке высококвалифицированных специалистов и также находится в сфере исследовательских интересов. В процессе обучения в военном вузе и непосредственной профессиональной деятельности будущий военный специалист овладевает определенными ценностями, реализует их. Патриотизм относится к важнейшим непреходящим ценностям, присущим всем сферам жизни общества. Анализ компонентов и представленной структуры патриотических ценностей дает основание полагать, что их формирование должно проходить не только в процессе воспитательной деятельности, но и в процессе обучения.

Библиографический список

1. Сластенин В.А. *Введение в педагогическую аксиологию*: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва: Академия, 2003.
2. Яницкий М.С., Серый А.В., Пелех Ю.В. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии. *Философия образования.* 2013; 1: 175 – 185.
3. Новиков А.М. *Педагогика: словарь системы основных понятий.* Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013.

4. Соловьев С.С. Трансформация ценностей военной службы. *Социологические исследования*. 1996; 9: 17 – 25.
5. Михайлова Т.В. К вопросу о формировании профессиональных ценностных ориентаций преподавателей. *Вестник Вятского государственного университета.* 2012: 32 – 35.
6. Сухомлинский В.А. *Мудрая власть коллектива: (Методика воспитания коллектива)*. Пер. с укр. Н. Дангуловой. Москва: Молодая гвардия, 1975.
7. Агапова Г.В., Коровин В.М. Патриотическое воспитание молодежи в региональной системе профессионального образования. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*. 2009; 2: 37 – 44.
8. *О мерах реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»*. Приказ МО РФ № 670 от 15.09.2014 Available at: http://base.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_170951
9. *Об организации работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации*. Приказ Министра обороны РФ от 12.10.2016 № 655. Available at: http://www.consultant.ru/cons/ cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=680435#0)
10. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. *Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе:* монография. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.

References

1. Slastenin V.A. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Moskva: Akademiya, 2003.
2. Yanickij M.S., Seryj A.V., Peleh Yu.V. Cennostno-smyslovaya paradigma kak osnova postneklassicheskoj pedagogicheskoj psihologii. *Filosofiya obrazovaniya.* 2013; 1: 175 – 185.
3. Novikov A.M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij.* Moskva: Izdatel'skij centr I`ET, 2013.
4. Solov'ev S.S. Transformaciya cennostej voennoj sluzhby. *Sociologicheskie issledovaniya*. 1996; 9: 17 – 25.
5. Mihajlova T.V. K voprosu o formirovanii professional'nyh cennostnyh orientacij prepodavatelej. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2012: 32 – 35.
6. Suhomlinskij V.A. *Mudraya vlast' kollektiva: (Metodika vospitaniya kollektiva)*. Per. s ukr. N. Dangulovoj. Moskva: Molodaya gvardiya, 1975.
7. Agapova G.V., Korovin V.M. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v regional'noj sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*. 2009; 2: 37 – 44.
8. *O merah realizacii otdel'nyh polozhenij stat'i 81 Federal'nogo zakona ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii».* Prikaz MO RF № 670 ot 15.09.2014 Available at: http://base.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_170951
9. *Ob organizacii raboty s lichnym sostavom v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii.* Prikaz Ministra oborony RF ot 12.10.2016 № 655. Available at: http://www.consultant.ru/cons/ cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=680435#0)
10. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossijskom obschestve:* monografiya. Volgograd: NP IPD «Avtorskoe pero», 2006.

Статья поступила в редакцию 03.11.18

УДК 378.14:372.862

Litvinenko M.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Department of Distance Learning Forms, Moscow State University of Geodesy and Cartography (Moscow, Russia), E-mail: admvplitm@mail.ru*
Nikolsky E.V.*, Doctor of Sciences (Philology), Professor of History of Russian Literature Department, Institute of Russian Studies, University of Warsaw (Warsaw, Poland), E-mail: eugenius-08@yandex.com*
Chukova D.I., *teaching assistant, Gubkin Russian State University of Oil and Gas (Moscow, Russia), E-mail: dariachukova@gmail.com*

FORMATION OF THE BASIS FOR RELIGIOUS EDUCATIONAL CULTURE FOR FUTURE LAWYERS, FOLLOWERS AND SPECIALISTS FOR INFORMATION SECURITY. The article studies a relevant problem of the lack of signs of religious literacy among university graduates working in the field of information and national security, law enforcement, investigative and prosecutorial activities. The article describes the proposed and substantive components of the methodological system for the formation of the foundations of religious culture among future lawyers, investigators and information security specialists. The cognitive and value-orientation components are considered at the heart of religious culture. The work identifies groups of professional tasks based on the analysis of the content of educational programs, the focus (profile) of which is related to the activities of lawyers, investigators and information security specialists. The components of religious studies literacy are identified and described. These components are key competencies in the training of the specialists under consideration. The research names criteria for the selection of meaningful material for teaching the basics of religious culture. The conclusion of the work concerns the place of content elements aimed at the formation of religious studies literacy in the disciplines of philosophy, political science, cultural studies, history.

Key words: **religious literacy, religious studies, training of lawyers and investigators, information security, legal support for national security.**

М.В. Литвиненко, *д-р пед. наук, канд. технич. наук, доц., декан факультета дистанционных форм обучения, Московский государственный университет геодезии и картографии, г. Москва, E-mail: admvplitm@mail.ru*
Е.В. Никольский, *д-р филол. наук, проф. каф. истории русской литературы, Институт русистики Варшавского университета, г. Варшава, E-mail: eugenius-08@yandex.com*
Д.И. Чукова, *ассистент Российского государственного университета нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина, г. Москва, E-mail: dariachukova@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ РЕЛИГИОВЕДЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ, СЛЕДОВАТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме отсутствия признаков религиоведческой грамотности у выпускников вузов, работающих в сфере информационной и национальной безопасности, правоохранительной, следственной, и прокурорской деятельности. В статье описаны предлагаемые авторами целевой и содержательный компоненты методической системы формирования основ религиоведческой культуры у будущих юристов, следователей и специалистов по информационной безопасности. В основе религиоведческой культуры рассмотрен когнитивный и ценностно-ориентационный компоненты. Определены группы профессиональных задач на основе анализа содержания образовательных программ, направленность (профиль) которых связана с деятельностью юристов, следователей и специалистов по информационной безопасности. Выделены и описаны составляющие религиоведческой грамотности. Эти составляющие являются ключевыми компетенциями в подготовке рассматриваемых специалистов. Критерии отбора содержательного материала для преподавания основ религиоведческой культуры. В заключение приведен вывод о месте элементов содержания, направленных на формирование религиоведческой грамотности, в дисциплинах философии, политологии, культурологи, истории.

Ключевые слова: **религиоведческая грамотность, религиоведение, подготовка юристов и следователей, информационная безопасность, правовое обеспечение национальной безопасности.**

Вызовы современной жизни (падение общего культурного и интеллектуального уровней, рост экстремизма и пропаганды терроризма, расширение деятельности тоталитарных сект и пр. [1; 2; 3]) порождают тенденции и определяют новые требования к профессиональной подготовке современных специалистов [4], в том числе, и будущих юристов и специалистов по информационной безопасности. Именно для специалистов указанного профиля в условиях глобальной информатизации, на наш взгляд, наиболее важными профессиональными качествами становятся умения предупреждать и противостоять вызовам современности, опираясь на ценностную и духовно-нравственную составляющие [2; 5] профессиональной деятельности.

В данном контексте следует также понимать, что профессиональная деятельность этих специалистов пересекается с деятельностью следователей по

Таблица 1

Группы учебно-профессиональных задач по конкретным разделам профессиональной подготовки в вузе

Образовательные программы	Виды выполняемой профессиональной деятельности специалистом
Юриспруденция	профилактика, предупреждение, пресечение, выявление, раскрытие и расследование преступлений и иных правонарушений
	осуществление правовой экспертизы документов
	разработка нормативных правовых актов и их подготовка к реализации
	обоснование и принятие в пределах должностных обязанностей решений, а также совершение действий, связанных с реализацией правовых норм
Правовое обеспечение национальной безопасности	выявление и предупреждение угроз безопасности личности, общества и государства
	оказание помощи физическим и юридическим лицам в защите их прав и законных интересов
	поиск, получение, анализ и оценка информации, имеющей значение для реализации правовых норм в сфере национальной безопасности, обеспечения законности и правопорядка
Правоохранительная деятельность	сбор, анализ и оценка информации, имеющей значение для реализации правовых норм в сфере правоохранительной деятельности
	осуществление правового информирования и воспитания
Судебная экспертиза, Судебная и прокурорская деятельность	производство судебных экспертиз по уголовным, гражданским, административным делам и делам об административных правонарушениях
	выявление на основе анализа и обобщения экспертной практики причин и условий, способствующих совершению правонарушений, разработка предложений, направленных на их устранение
Информационная безопасность	осуществление организационно-правового обеспечения информационной безопасности объекта защиты
	информационно-аналитическое и информационно-психологическое обеспечение оперативно-розыскных мероприятий и следственных действий
Безопасность информационных технологий в правоохранительной сфере	анализ и отбор данных и сведений для формирования информационных ресурсов
	противодействие деструктивным и негативным информационно-психологическим воздействиям

получению юридически значимой информации, анализу, проверке, оценке и использовании ее в интересах расследования преступлений, в том числе связанных явно или не явно с религиозным фактором. И юристы, и специалисты по информационной безопасности, и следователи, практики и теоретики, испытывают потребность в религиоведческих знаниях и умении их использовать в своей профессиональной деятельности. Для указанных специалистов формирование основ религиоведческой культуры должно осуществляться в мировоззренческом ключе и включать в себя когнитивный и ценностно-ориентированный компоненты, а именно: «понимание сущности и типологии религий, их исторического генеза и современного состояния, конструктивной и деструктивной религиозности, соотношения религии и культуры, религии и политики, а также наличие толерантности по отношению к лицам с иными убеждениями и способности к плодотворному (без насилия над совестью кого-либо) сосуществованию и социальному взаимодействию» [6; 7].

В нашем исследовании мы определили группы профессиональных задач, при решении которых будущим юристам, следователям и специалистам в области информационной безопасности необходимо демонстрировать определенные выше когнитивный и ценностно-ориентационный компоненты религиоведческой грамотности. Для этого был проведен анализ содержания:

1) актуальных основных образовательных программ, направленность (профиль) которых связана с деятельностью указанных специалистов, и по которым ведется подготовка в российских вузах, а именно: юриспруденция, правовое обеспечение национальной безопасности, правоохранительная деятельность, судебная экспертиза, судебная и прокурорская деятельность, информационная безопасность, безопасность информационных технологий в правоохранительной сфере (таблица 1).

2) профессионального стандарта «Следователь-криминалист» [8], являющегося на данный момент единственным утвержденным профессиональным стандартом в области юриспруденции. В указанном профессиональном стандарте выделяется только одна трудовая функция, при выполнении специалист должен демонстрировать знание основ религиоведческой культуры. Это трудовая функция «Криминалистическое сопровождение производства предварительного расследования (производство предварительного расследования) преступлений» и входящие в нее трудовые действия:

- реализация мероприятий по получению юридически значимой информации, анализу, проверке, оценке и использовании ее в интересах расследования преступлений;
- квалификация фактов, событий и обстоятельств по уголовным делам;
- получение и закрепление доказательственной информации;
- поиск и привлечение к участию в следственных действиях эксперта, специалиста, переводчика, понятых, иных лиц, в отношении которых возникает необходимость их участия, в проведении следственных действий.

Кроме перечисленных выше задач, которые приходится решать при осуществлении судебной деятельности, пенитенциарной (исправительной) деятельности, судьям и практическим работникам системы исправительных учреждений прямо и опосредованно приходится быть педагогами в целях обеспечения ресоциализации (восстановления) ранее нарушенных социальных качеств личности преступников. Знание опыта традиционных религий также может оказать в данном аспекте неоценимую помощь. Таким образом, мы сфокусировали внимание на внешних целях обучения специалистов, для которых, по нашему мнению, наиболее важно формирование религиоведческой грамотности на этапе профессиональной подготовки в вузе. Рассмотрение методологических основ целеполагания [9; 10], а также прогностический анализ профессиональной деятельности специалиста, с точки зрения выявления типичных профессиональных задач, выполнен на основе деятельностного подхода к обучению. При этом деятельность, реализуемая подготовленным специалистом, может рассматриваться с двух сторон: со стороны ее объективного содержания и со стороны ее субъективной формы. Так, со стороны субъективной, т.е. формы представленности субъекту или субъективной формы отражения, цель выступает как некоторый идеальный образ, мысленное представление, предвиденный результат деятельности, обеспечивающей реализацию тех или иных потребностей (см. Рис. 1. обозначение (2)).

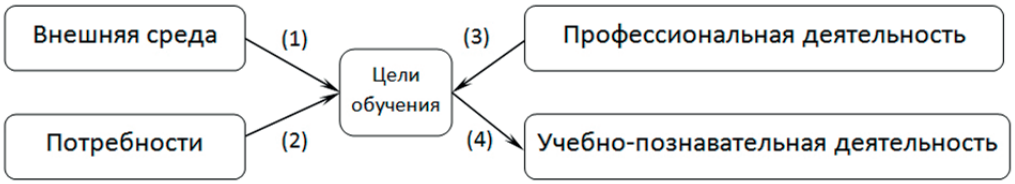


Рис. 1. Обобщенная схема целеполагания

В качестве объективного содержания цели выступает некоторый процесс, предмет, явление окружающего мира. Здесь также очень важен момент соотнесения цели со средствами, позволяющими ее достичь. Без этого цель является не более, чем абстрактным стремлением, неопределенным идеалом, к которому можно стремиться, но не реализовать. Тем самым цель через субъективное отражение человека обязательно обозначает аспекты внешней среды (см. Рис. 1. обозначение (1)). Согласно деятельностному подходу, цели обучения формулируются в виде обобщенных знаний и умений по решению профессиональных задач на разных этапах будущей профессиональной деятельности (см. Рис. 1. обозначение (3)). Достижение же этих целей, в свою очередь, осуществляется путем выработки умений решения профессиональных задач из соответствующей предметной области (см. Рис. 1. обозначение (4)). Причем, такие задачи, согласно [11, с. 49 – 57], включенные в учебный процесс профессиональной подготовки специалиста и выполняющие определенные учебно-воспитательные, образовательные функции, становятся учебно-профессиональными задачами. Именно эти задачи обеспечивают формирование определенных составляющих профессиональной готовности современного специалиста к конкретному виду деятельности и соответствующей профессиональной компетентности. Среди них следует различать задачи ключевого, базового и специального уровня для формирования профессиональной готовности и компетентности. Кроме этого, результативность формирования может быть обеспечена благодаря проблемному обучению, «обучению через задачи» и методу целесообразно-подобранных задач [11, с. 236 – 254; 12].

Внутренние цели обучения (см. Рис. 1. обозначение (3)) подробно рассмотрены в статье Е.В. Никольского [7] и представляют собой совокупность общекультурных компетенций и их составляющих знаний и умений. Таким образом, целевой компонент методической системы формирования основ религиоведческой культуры и грамотности, как ее базовой составляющей, представлен достаточно полно.

Согласно определению методической системы обучения (по А.М. Пышкало [13]), в структуре методической системы целевой компонент является системообразующим и позволяет определять два других компонента – содержательный и технологический. При этом последний включает в себя методы, формы и средства обучения.

Рассмотрим содержательный компонент методической системы формирования религиоведческой грамотности у будущих юристов, следователей и специалистов по информационной безопасности.

В системе подготовке перечисленных специалистов изучение религиоведения имеет большое воспитательное значение, поскольку помогает обучаемым овладеть одной из важнейших областей мировой и отечественной культуры, осуществить свободное и сознательное самоопределение в мировоззренческой позиции, духовных интересах и ценностях, научиться грамотно вести мировоззренческий диалог, овладеть искусством понимания людей, чей образ мысли и действия являются отличными от его собственных. Именно в таком контексте и рассмотрим содержательные аспекты религиоведческой грамотности.

На наш взгляд, содержание обучения основам религиоведческой культуры или духовно-ценностной составляющей профессиональной компетентности должно быть направлено на:

1) понимание сущности религиозного и атеистического мировоззрений, включая стихийную и осознанную религиозность, а также социально-культурных функций религии;

2) постижение типологии религий (классического и современного язычества, монотеизма и его видов, различий между аврамиистической традицией и деперсонализованным индийским монотеизмом, дифференциация основных направлений христианства в их историческом генезисе и современном состоянии);

3) восприятие истории религий от раннего палеолита до современности в контексте всемирно признанных концепций Тейярда де Шардена о происхождении человека и изначального прамонотеизма, разработанную немецким этнологом и религиоведом, католическим священником Вильгельмом Шмидтом (1868 – 1954) и румынским ученым Мирча Элиаде (1907 – 1986), отечественным исследователем А.Б. Зубовым;

4) разделение псевдодонаучной мифологии так называемого младоземельного креационизма (планета Земля и весь космос были сформированы за 6 дней примерно 7500 лет назад) и концепциями позитивной религиозной философии и богословской апологетики по этому вопросу, не входящими в противоречие с современным естествознанием;

5) различие христианского отношения к родине, признающего ценности родной земли, уважение к русским святыням, формирование благоговейного отношения к прошлому и неоязыческого, советского патриотизма, который при отсутствии сдерживающих моральных и религиозных факторов может привести к этическому кризису;

6) понимание принципиальной разницы между жизнеутверждающим пафосом христианства и жизнеотрицательными интенциями гностицизма. Зачастую смешение этих противоположных и антагонистических религий активно пропагандировалось сторонниками воинствующего атеизма и прочно вошло в сугубо интеллигентскую псевдонаучную и антиисторическую мифологию;

7) понимание опасности деструктивной религиозности в различных её проявлениях, в особенности угрозы тоталитарных сект, чья деятельность на территории СНГ усиливается.

Уточнение перечисленных аспектов позволит сформировать четкие представления у студентов о принципиальной разнице монотеистических религий, условно именуемых светскими гуманистами аврамиистическими, понять не только доктринальные различия, но и специфику культа, социально-культурное своеобразие. Кроме этого, формирование религиоведческой грамотности предполагает ориентацию в первоисточниках культуры – произведениях художественной литературы, музыкального, изобразительного, театрального искусства, музейных экспозициях, произведениях научной и научно-популярной литературы. В контексте ознакомления с первоисточниками необходимо обратить внимание студентов на такие важные культурные тексты, как Библия и Евангелие, научить понимать разницу между мифологией и фиксацией откровения. В реальной образовательной практике подавляющее большинство студентов ограничивается знакомством с немногими первоисточниками, в основном, с некоторыми произведениями художественной литературы или некачественными видеоматериалами и журналистскими домыслами, которые зачастую сеют панику, или намерено искажают научную картину мира.

Грамотность в религиоведческой сфере включает в себя и понимание того, что мировые религии по сравнению с сектами и культами обладают более обширным, несравненно более глубоко и цельно разработанным комплексом вероучительной литературы. В ней они определяют и обосновывают главные принципы и ценности своих религиозных систем, отработанные и проверенные способы их осуществления.

Религия начинает играть все большую роль в социально-политических процессах современного мира. В этой связи, изучение религиоведения имеет большое значение в системе подготовке кадров юристов, следователей, специалистов по информационной безопасности, поскольку помогает обучаемым выработать умение прогнозировать воздействие религиозного фактора на те или иные стороны жизни общества и сформировать у обучаемых методологическую культуру обнаружения и решения проблем религиозно-этического характера. Знание религиозной этики позволит лучше понимать людей с иными типами мировоззрения.

Содержательный компонент формирования религиоведческой грамотности также должен включать:

- анализ положений российского законодательства о свободе совести, о свободе вероисповедания, о религиозных организациях, о возможностях ведения диалога с верующими, представителями различных конфессий;
- вопросы взаимосвязи религии и права как формы регулирования общественных отношений; религиозное право; понятие, причины и профилактика религиозных преступлений; система государственно-правового регулирования религиозных процессов; основные формы взаимоотношений религиозных организаций и государств [14];
- соотношение религиозной и юридической сторон общественного сознания, проблемы регулирования религиозной деятельности в соответствии с законодательством РФ и мотивация преступлений, совершаемых на религиозной почве [15; 16].

Критерии отбора религиоведческого материала должны включать научность и объективность понимания роли религии в обществе и истории; убедительность и эмоциональность фактического материала; доступность вводимого учебного содержания мировоззренческого и теоретического характера; взаимосвязь учебного материала с другими учебными дисциплинами и реальным жизненным опытом учащихся.

Технологический компонент методической системы обучения религиоведению включает в себя методы, формы и средства, направленные на формирование религиоведческой грамотности как основы соответствующего вида культуры у будущих юристов, следователей и специалистов по информационной безопасности. В ряде публикаций освещены методические вопросы, позволяющие реализовать на практике указанный технологический компонент (например, [11; 17; 18]). Однако описание образовательных технологий, нацеленных на формирование религиоведческой грамотности, является предметом отдельной статьи.

Подводя итог сказанному выше, отметим, что в структуре образовательных программ подготовки юристов, следователей, специалистов по информационной безопасности должно быть место методической системе формирования основ религиоведческой культуры возможно как духовно-нравственной и ценностной составляющей, например, профессиональной и правовой компетентности и культуры [19; 20; 21; 22]. Это может быть отдельная дисциплина образовательной программы, либо отдельные независимые модули содержания обучения, включение которых в содержательный компонент учебных курсов философии, политологии, истории, культурологии будет способствовать реализации междисциплинарного подхода на методологической основе.

Библиографический список

1. Запесоцкий А.С., Марков А.П. Эпоха информационных войн и проблемы обеспечения духовной безопасности общества. *Вопросы культурологии.* 2015; 4: 60 – 65.
2. Рыжова Н.И., Ставцева О.И. Ценности и смыслы в эпоху глобализации. *Вопросы культурологии.* 2013; 12: 6 – 12.

3. Литвиненко М.В. Информационное общество, интернет и образование. *Информационные войны.* 2011; 1:78 – 82.
4. Лубков А.В., Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Тенденции развития современного образования в условиях становления цифровой экономики. *Информатизация образования: теория и практика:* сборник матер. Межд. науч.-практ. конф. 18 – 19.11.2017. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017: 41 – 47.
5. Громова О.Н., Рыжова Н.И., Чайка В.Н. Ценностные ориентиры как основа духовной составляющей профессиональной деятельности специалиста в условиях трансформации современного социума. *Преподаватель 21 века*. 2014; Т. 1; № 4: 20 – 31.
6. Ефимов В.Ф., Никольский Е.В. Методы, формы и средства формирования религиоведческой грамотности студентов. *Studia Humanitatis.* 2016; 4. Available at: http://st-hum.ru/content/efimov-vf-nikolskiy-ev-metody-formy-i-sredstva-formirovaniya-religiovedcheskoy-gramotnosti
7. Никольский Е.В. Религиоведческая грамотность в системе общекультурных компетенций подготовки студентов-юристов. *Studia Humanitatis.* 2015; 4. Available at: http://st-hum.ru/content/nikolskiy-ev-religiovedcheskaya-gramotnost-v-sisteme-obshchekulturnyh-kompetenciy-podgotovki
8. *Профессиональный стандарт «Следователь-криминалист»* (Приказ Минтруда России от 23.03.2015 N 183н (ред. от 12.12.2016). Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=211476&rnd=9EFFD75E308A351FE5258A43D6CD6F22&dst=100009&fld=134#032691354017346885
9. Литвиненко М.В. *Структурно-функциональная модель индивидуальной траектории обучения в условиях информатизации образования.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2007.
10. Литвиненко М.В., Рыжова Н.И., Фомин В.И. Модель методики оценивания достижения целей обучения в контексте компетентностного подхода. *Успехи современного естествознания.* 2008; 9: 62 – 64.
11. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. *Теория развития и практика реализации содержания обучения в области информационно-образовательных систем*. Москва: МПГУ, 2017.
12. Лаптев В.В., Рыжова Н.И., Швецкий М.В. Специальные методы обучения информатике. *Вопросы теории и практики обучения информатике.* Сб. науч. тр. Под ред. В.В. Лаптева. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998: 95 – 113.
13. Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Виртуальная среда обучения предмету как интерпретация методической системы обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования.* 2009; 2: 196 – 199.
14. Шубаро О.В. Актуальные проблемы преподавания религиоведения в высшей школе. *Религиоведение на постсоветском пространстве*. Available at:: http://hramvsr.by/prapodananie_shubaro.htm
15. Бажан Т.А., Старков О.В. *Религиоведение для юристов:* учебник. Санкт-Петербург: Юридический центр Пресс, 2007.
16. Григоренко А.Ю. *Религия и право.* Учебник по религиоведению для юристов глазами религиоведа (Религиоведение. Учебник для юридических вузов МВД России. Под редакцией В.В. Балахонского, В.А. Кудина, А.А. Артемова). Санкт-Петербург, 2013.
17. Литвиненко М.В. Разработка и внедрение эффективных технологий обучения в системе непрерывного дистанционного образования на основе адаптивных естественно-языковых программных средств. *Преподаватель XXI век*. 2017; 1-1: 77 – 90.
18. Крылова О.Н., Даутова О.Б., Мосина А.В. *Традиционные и инновационные технологии обучения студентов.* Санкт-Петербург, Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
19. Литвиненко М.В., Рыжова Н.И. Профессиональная подготовка специалистов топографо-геодезического профиля в логике компетентностного подхода. *Известия высших учебных заведений. Геодезия и аэрофотосъемка.* 2007; 11: 170 – 176.
20. Литвиненко М.В., Чукова Д.И. Актуальность проблемы формирования профессиональной готовности юристов к деятельности по расследованию компьютерных преступлений. *Современные проблемы науки и образования.* 2018; 3. Available at: http://www.science-education.ru/article/view?id=27708
21. Башмакова Н.И., Громова О.Н., Залялютдинова З.А., Рыжова Н.И. Актуальность развития и основные подходы к определению содержания правовой компетентности современного специалиста гуманитарного профиля. *Современные проблемы науки и образования.* 2015; 2-1.; Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19264
22. Рыжова Н.И., Соколов Д.А. Информационно-правовая компетентность как основа для развития правовой культуры современного специалиста в условиях глобальной информатизации. *Современные проблемы науки и образования.* 2018; 2. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27481

References

1. Zapesockij A.S., Markov A.P. `Epoha informacionnyh vojn i problemy obespecheniya duhovnoj bezopasnosti obschestva. *Voprosy kul'turologii.* 2015; 4: 60 – 65.
2. Ryzhova N.I., Stavceva O.I. Cennosti i smysly v `epohu globalizacii. *Voprosy kul'turologii.* 2013; 12: 6 – 12.
3. Litvinenko M.V. Informacionnoe obschestvo, internet i obrazovanie. *Informacionnye vojny*. 2011; 1:78 – 82.
4. Lubkov A.V., Karakozov S.D., Ryzhova N.I. Tendencii razvitiya sovremennogo obrazovaniya v usloviyah stanovleniya cifrovoj `ekonomiki. *Informatizaciya obrazovaniya: teoriya i praktika:* sbornik mater. Mezhd. nauch.-prakt. konf. 18 – 19.11.2017. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2017: 41 – 47.
5. Gromova O.N., Ryzhova N.I., Chajka V.N. Cennostnye orientiry kak osnova duhovnoj sostavlyayuschej professional'noj deyatel'nosti specialista v usloviyah transformacii sovremennogo sociuma. *Prepodavatel' 21 veka.* 2014; T. 1; № 4: 20 – 31.
6. Efimov V.F., Nikol'skij E.V. Metody, formy i sredstva formirovaniya religiovedcheskoj gramotnosti studentov. *Studia Humanitatis.* 2016; 4. Available at: http://st-hum.ru/content/efimov-vf-nikolskiy-ev-metody-formy-i-sredstva-formirovaniya-religiovedcheskoy-gramotnosti
7. Nikol'skij E.V. Religiovedcheskaya gramotnost' v sisteme obschekul'turnyh kompetencij podgotovki studentov-yuristov. *Studia Humanitatis.* 2015; 4. Available at: http://st-hum.ru/content/nikolskiy-ev-religiovedcheskaya-gramotnost-v-sisteme-obshchekulturnyh-kompetenciy-podgotovki
8. *Professional'nyj standart «Sledovatel'-kriminalist»* (Prikaz Mintruda Rossii ot 23.03.2015 N 183n (red. ot 12.12.2016). Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=211476&rnd=9EFFD75E308A351FE5258A43D6CD6F22&dst=100009&fld=134#032691354017346885
9. Litvinenko M.V. *Strukturno-funkcional'naya model' individual'noj traektorii obucheniya v usloviyah informatizacii obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
10. Litvinenko M.V., Ryzhova N.I., Fomin V.I. Model' metodiki ocenivaniya dostizheniya celej obucheniya v kontekste kompetentnostnogo podhoda. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya.* 2008; 9: 62 – 64.
11. Karakozov S.D., Ryzhova N.I. *Teoriya razvitiya i praktika realizacii soderzhaniya obucheniya v oblasti informacionno-obrazovatel'nyh sistem*. Moskva: MPGU, 2017.
12. Laptev V.V., Ryzhova N.I., Shveckij M.V. Special'nye metody obucheniya informatike. *Voprosy teorii i praktiki obucheniya informatike.* Sb. nauch. tr. Pod red. V.V. Lapteva. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 1998: 95 – 113.
13. Koroleva N.Yu., Ryzhova N.I. Virtual'naya sreda obucheniya predmetu kak interpretaciya metodicheskoj sistemy obucheniya v usloviyah IKT-nasyschennoj obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2009; 2: 196 – 199.
14. Shubaro O.V. Aktual'nye problemy prepodavaniya religiovedeniya v vysshej shkole. *Religiovedenie na postsovetskom prostranstve*. Available at:: http://hramvsr.by/prapodananie_shubaro.htm
15. Bazhan T.A., Starkov O.V. *Religiovedenie dlya yuristov:* uchebnik. Sankt-Peterburg: Yuridicheskij centr Press, 2007.
16. Grigorenko A.Yu. *Religiya i pravo.* Uchebnik po religiovedeniyu dlya yuristov glazami religioveda (Religiovedenie. Uchebnik dlya yuridicheskih vuzov MVD Rossii. Pod redakciej V.V. Balahonskogo, V.A. Kudina, A.A. Artemova). Sankt-Peterburg, 2013.
17. Litvinenko M.V. Razrabotka i vnedrenie `effektivnyh tehnologij obucheniya v sisteme nepreryvnogo distancionnogo obrazovaniya na osnove adaptivnyh estestvenno-yazykovyh programmnyh sredstv. *Prepodavatel' XXI vek*. 2017; 1-1: 77 – 90.
18. Krylova O.N., Dautova O.B., Mosina A.V. *Tradicionnye i innovacionnye tehnologii obucheniya studentov.* Sankt-Peterburg, Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
19. Litvinenko M.V., Ryzhova N.I. Professional'naya podgotovka specialistov topografo-geodezicheskogo profilya v logike kompetentnostnogo podhoda. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Geodeziya i a`erofotos`emka*. 2007; 11: 170 – 176.
20. Litvinenko M.V., Chukova D.I. Aktual'nost' problemy formirovaniya professional'noj gotovnosti yuristov k deyatel'nosti po rassledovaniyu komp'yuternyh prestuplenij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2018; 3. Available at: http://www.science-education.ru/article/view?id=27708
21. Bashmakova N.I., Gromova O.N., Zalyalyutdinova Z.A., Ryzhova N.I. Aktual'nost' razvitiya i osnovnye podhody k opredeleniyu soderzhaniya pravovoj kompetentnosti sovremennogo specialista gumanitarnogo profilya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 2-1.; Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19264
22. Ryzhova N.I., Sokolov D.A. Informacionno-pravovaya kompetentnost' kak osnova dlya razvitiya pravovoj kul'tury sovremennogo specialista v usloviyah global'noj informatizacii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2018; 2. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27481

Статья поступила в редакцию 12.10.18

УДК 371

***Magomedova Z.Z.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: magamedova-1975@mail.ru*
***Minazova Z.M.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: magamedova-1975@mail.ru*

MODERN TECHNOLOGIES OF A PSYCHOLOGY TEACHER IN HIS WORK WITH STUDENTS' PARENTS. The article considers modern technologies that are used in work of a psychology teacher with parents of his students, which include parental conferences, thematic lecture, introduction of information and communication technologies. To make a technology achieve its goal in the work with parents, the teacher needs take into account the specifics of the age, life experiences and education of the parents. The applied modern technologies contribute to changing the educational potential of the family institute, the activity and initiative of family members, activate new organizational structures of all subjects of the process of psychological education, change the nature of the interaction between the pedagogical and parental community, between children and their parents.

Key words: **technology, educational psychologist, parental conferences, thematic lecture, parents of students.**

***З.З. Магомедова**, канд. пед. наук, доц. каф. специальной психологии и дошкольной дефектологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: magamedova-1975@mail.ru*
***З.М. Миназова,** канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: magamedova-1975@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассмотрены современные технологии работы педагога-психолога с родителями учащихся¸ такие как: родительские конференции, тематическая лекция, внедрение информационно-коммуникационных технологий и др. Чтобы технология достигла своей цели в работе с родителями, необходимо учитывать особенности возраста, жизненного опыта, образования родителей. Применяемые современные технологии способствуют изменению воспитательного потенциала института семьи, активности и инициативности членов семьи, активизируют к деятельности новые организационные структуры деятельности всех субъектов процесса психологического просвещения, изменяют природу взаимодействия педагогической и родительской общественности, детско-родительские отношения и т. д.

Ключевые слова: **технология, педагог-психолог, родительские конференции, тематическая лекция, родители учащихся.**

Психолого-педагогические технологии рассматриваются как социальный, воспитательный продукт, поскольку они являются следствием принятия решений и их реализации педагогами и психологами, изучаются в качестве результатов воспитательных и психологических процессов.

В процессе работы с родителями педагог-психолог проявляет предельную тактичность, доброжелательность, логичность, соучастие в решении семейных проблем. Техники, которые использует педагог-психолог в работе с родителями, могут быть следующие: исследование, диагностика членов семьи и детей, осуществление консалтинга и собеседования. Помимо указанных методов работы с семьей, психолог использует метод наблюдения, постоянно наблюдает за семьей. Наблюдение может быть как непосредственным, так и опосредованным, но подбирая техники и инструментарий, педагог-психолог, опирается на гуманизм, человеколюбие, уважительность и конфиденциальность. Сами методики и технологии должны быть достаточно точны, надежны. Уже после проведения беседы, тщательного наблюдения, специалист приходит к выводу и настраивается на завершающую беседу, готовится к встрече с родителями и другими членами семьи. Беседа, чаще всего, используется для более доверительного контакта, для подтверждения собственных предположений, для получения уточняющих данных и оказания в последующем грамотной помощи. Традиционная беседа психолога с респондентом, как правило, строится по следующему плану:

а) знакомство и расспрос;

б) построение предварительных предположений и постановка проблемы;

в) примерный подбор техник и технологий;

г) окончание беседы.

После беседы специалист анализирует услышанную информацию, сопоставляет с раннее известными случаями, оформляет документально проведенную беседу и намечает дальнейшую работу. Психологическая работа с родителями, грамотно организованная, создает мотивацию в получении родителями психологических знаний, желания их использовать в построении детско-родительских отношений их в интересах собственного развития. Усвоенные и отрефлексированные психологические знания и умения создают условия для полноценного развития детей, раскрытия их потенциала, мотивации к учебе, а также – способствуют профилактике и устранению явлений асоциального типа поведения.

Важной особенностью психологической консультации, является то, что окончательный результат полученной консультации адресуется ребёнку. Поэтому, важно, что данная консультация родителю, косвенно влияет и на детей и адресована детям. В процессе использования данной методики необходимо помнить педагогу-психологу, что он вправе давать только советы относительно детско-родительских отношений, но реализовывать советы на практике должны сами родители. Эффективность и результативность применяемых психологом техник и технологий обусловлены тем, насколько изменились отношения в семье, детско-родительские отношения, насколько качественно изменились отношения детей с классными руководителями и учителями школы, и насколько изменилось отношение детей к учебе.

Педагог-психолог активно может использовать родительские конференции, где присутствуют родители разных классов и разновозрастные дети. Для того, чтобы родители при этом не испытывали некоторую формальность, или тревожность, педагог проводит предварительную беседу с родителями, настраивает их на позитивную струну, внушает им, что конференция будет полезна и им самим и педагогическому коллективу. Сама технология организации и проведения конференции базируется на принципах уважения, гуманизма, взаимного доверия, партнерства и сотрудничества.

Наравне с родительской конференцией, эффективной технологией работы с родителями – *тематическая лекция*. В плане организации психологи могут привлекать педагогов, родителей и совместно проводить лекцию. Суть данной технологии в том, что тема предварительно обсуждается с родителями и выбирается те, которая набирает более всего голосов.

В работе с родителями педагог-психолог использует методы убеждения для грамотного взаимодействия со своими детьми, поскольку родители не имеют достаточного запаса грамотных средств и приемов психологической деятельности и знаний по психологии.

Чтобы технология достигла своей цели в работе с родителями, необходимо учитывать особенности возраста, жизненного опыта, образования. Искусство и наука помощи взрослым в обучении называется андрагогикой. «Отрасль педагогической науки, которая охватывает теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых называется андрагогикой». [1].

Внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникативных технологий – важное направление в работе с родителями и лицами заменяющими их. Внедренные ИКТ позволяют значительно повысить качество взаимодействия педагогов-психологов и родителей. Информационно-коммуникативные технологии и техники позволят педагогу-психологу автоматизировать отдельные информационные процессы – компактно ее создавать, хранить и пересылать родителям, активно обрабатывать полученную информацию от родителей и отправлять.

Для того, чтобы эффективно пользоваться наработанными технологиями, педагог-психолог должен овладеть в процессе обучения офисными программами, которые ему позволят готовить для родителей психологические материалы, советы, рекомендации в Word, Excel, PowerPoint и др. Помимо этого, специалист-психолог должен использовать сетевые технологии – скайп, он-лайн – позволяющие доставлять нужную информацию, проводить занятия с родителями, проводить консультации. Отмечая роль ИКТ, нужно обратить внимание на владение психолого-педагогом телекоммуникационными технологиями, которые позволяют связаться с родителями через электронную почту, организовывать и проводить телеконференции по актуальным психологическим и педагогическом проблемам, использовать доски BBS – BulletinBoardSystem. Данная технология достаточно близка по функциональному назначению к проводимой телеконфе-

ренции, обеспечивает быстро и централизованно сообщать родителям и семьям, заинтересованным в психологическом просвещении, необходимую информацию [3; 4].

Наиболее распространенным и необходимым применение компьютера является при оформлении и хранении документации. Компьютер дает возможность хранить и корректировать годовое планирование, составлять на его основе четвертные и недельные планы. Помогает в планировании и подготовке тренинговых занятий.

В последнее время вырос исследовательский интерес педагогов к информационным технологиям в виде использования презентаций. Разработка презентаций и обмен таким опытом с коллегами способствует профессиональному росту самого педагога и повышению уровня родителей и учащихся. Психолог должен быть в курсе всех научных информационных новшеств, в курсе инновационного психологического опыта других психологов. Для этого осуществляется сбор и анализ передовой информации в области семейной, гендерной, школьной психологии. Поставленную задачу невозможно осуществить качественно без использования информационных технологий, которые позволяют использовать как накопленные ресурсы, так и информационные ресурсы сети Интернет.

Таким образом, применяемые современные технологии способствуют изменению воспитательного потенциала института семьи, активности и инициативности членов семьи, активизируют к деятельности новые организационные структуры деятельности всех субъектов процесса психологического просвещения, изменяют природу взаимодействия педагогической и родительской общественности, детско-родительские отношения и т. д.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва, 2002.
2. Миназова В.М. Структура способности психолога эффективно взаимодействовать с социальными педагогами коррекционного образовательного учреждения по вопросам развития учащихся. *Мир образования – образование в мире*. Москва, 2016; 3 (63): 256 – 262.
3. Прозорова Ю.А., Касторнова В.А. Создание среды учебного информационного взаимодействия в компьютерных телеконференциях. *Информатика и образование*. 2003; 6: 84.
4. Роберт И.В., Мухаметзянов И.Ш., Касторнова В.А. *Информационно-образовательное пространство*. Москва, 2017.

References

1. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
2. Minazova V.M. Struktura sposobnosti psihologa `effektivno vzaimodejstvovat' s social'nymi pedagogami korrekcionnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya po voprosam razvitiya uchaschihsya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. Moskva, 2016; 3 (63): 256 – 262.
3. Prozorova Yu.A., Kastornova V.A. Sozdanie sredy uchebnogo informacionnogo vzaimodejstviya v komp'yuternyh telekonferenciyah. *Informatika i obrazovanie*. 2003; 6: 84.
4. Robert I.V., Muhametzyanov I.Sh., Kastornova V.A. *Informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo*. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 29.10.18

УДК 378.147:54

Makarova O.A., *senior teacher, SBEI of HE "Omsk State Medical University" (Omsk, Russia), E-mail: vitmar20@mail.ru*
Grinchenko E.L., *senior teacher, SBEI of HE "Omsk State Medical University" (Omsk, Russia), E-mail: jeka_him@mail.ru*
Mendubaeva Z.A., *senior lecturer, SBEI of HE "Omsk State Medical University" (Omsk, Russia), E-mail: zalihamendubaeva@mail.ru*
Kurdumanova O.I., *Professor, SBEI of HE "Omsk State Pedagogical University" (Omsk, Russia), E-mail: kurdumanovao@mail.ru*
Gilyazova I.B., *senior lecturer, SBEI of HE "Omsk State Pedagogical University" (Omsk, Russia), E-mail: lajarkih@mail.ru*
Jarkih L.A., *senior lecturer, SBEI of HE "Omsk State Pedagogical University" (Omsk, Russia), E-mail: lajarkih@mail.ru*

ENVIRONMENTAL ASPECTS IN FORMATION OF SUBJECT COMPETENCES IN TEACHING CHEMISTRY. The article deals with a problem of forming subject competences in teaching chemistry to medical students through environmental education. The authors cite the interrelation of environmental components (ecological consciousness, thinking; ecologically valuable orientations; obtaining ecological knowledge through research) with subject-specific competences in teaching chemistry at a medical school. Examples of extracurricular work, topics of research seminars, laboratory classes, wall newspaper competitions, poster presentations are given.

Keywords: **subject competences, chemical competences, ecological consciousness, thinking, ecologically valuable orientations, forms of education.**

О.А. Макарова, *ст. преп., ФГБОУ ВО Омский государственный медицинский университет, г. Омск, E-mail: vitmar20@mail.ru*
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*
О.И. Курдуманова, *проф., ФГБОУ ВО Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: kurdumanovao@mail.ru*
И.Б. Гилязова, *доц., 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*

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

В статье освещается проблема формирования предметных компетенций при обучении химии студентов медицинского вуза через экологизацию образования. Авторы приводят взаимосвязь экологических компонентов (экологического сознания, мышления; экологически ценностных ориентаций; получение экологических знаний с помощью исследовательской деятельности) с предметными компетенциями при обучении химии в медицинском вузе. Приведены примеры внеаудиторной работы, тематика научно-исследовательских семинаров, лабораторных занятий, конкурсов стенгазет, стендовых докладов.

Ключевые слова: **предметные компетенции, химические компетенции, экологическое сознание, мышление, экологически ценностные ориентации, формы обучения.**

Предметные компетенции являются ведущими при определении качества учебной деятельности обучающегося и связаны с конкретными для изучаемого предмета знаниями, умениями и навыками. В этой связи формирование предметных компетенций выступает как одна из основных целей подготовки обучающихся. Предметные компетенции определяются, как способность реализовывать сформированные знания в рамках изучаемого предмета, а также умение применять эти знания в условиях социально-образовательной практики [1, с. 11]. Они характеризуют владение предметной областью на определенном уровне и тесно связаны со специфическим знанием предмета [2, с. 11 – 12].

Формирование химических компетенций при обучении будущих медицинских работников осуществляется через изучение условий жизни человека и их влияния на человеческий организм. Таким образом, процесс обучения приобретает экологическую направленность и выражается в формировании следующих экологических компонентов:

- экологического сознания, мышления;
- экологически ценностных ориентаций;
- получения экологических знаний с помощью исследовательской деятельности [3]. Взаимосвязь экологических компонентов с предметными компетенциями при обучении химии представлены в таблице 1.

Таблица 1

Экологический компонент при формировании компетенций в процессе обучения химии в медицинском вузе
(на примере специальности «Педиатрия»)

Группа компетенций	Компетенции по ФГОС ВО	Характеристика компетенций	Экологический компонент
Общепрофессиональные компетенции	Готовность решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием информационных ресурсов, медико-биологической терминологии, информационно-коммуникационных технологий	- уметь отбирать медико-химическую информацию, структурировать материал; - владеть химической терминологией; - уметь находить профессионально значимую химическую информацию, в том числе в сети Internet; - уметь применять знания при решении химических задач;	- экологическое сознание, мышление - экологически ценностные ориентации
	Способность и готовность к письменной и устной коммуникации	- уметь грамотно излагать свои мысли, объяснять суть проблемы, используя химический язык; - уметь правильно, логично представлять результаты научных исследований; - уметь вести дискуссию профессионального содержания, выступать с докладом на химических конференциях;	- экологическое сознание, мышление - экологически ценностные ориентации - получение экологических знаний с помощью исследовательской деятельности
	Способность и готовность анализировать результаты собственной деятельности для предотвращения профессиональных ошибок	- знать, понимать, применять химические знания и терминологию для анализа явлений окружающего мира; - уметь интерпретировать структурные формулы веществ; - на основе анализа уметь предсказывать возможные риски по применению химических веществ в медицинской практике;	- экологическое сознание, мышление - экологически ценностные ориентации
	Готовность к использованию основных физико-химических и иных естественнонаучных понятий и методов при решении профессиональных задач	- уметь использовать лабораторное оборудование при химических исследованиях; - владеть навыками выполнения лабораторных работ по инструкциям; - владеть медико-химической терминологией	- экологическое сознание, мышление - получение экологических знаний с помощью исследовательской деятельности
Профессиональные компетенции	Способность и готовность к формированию здорового образа жизни	- знать, понимать, применять химические знания и терминологию для анализа явлений окружающего мира; - знать, уметь прогнозировать риск воздействия на человека и окружающую среду различных веществ;	- экологическое сознание, мышление - экологически ценностные ориентации
	Способность и готовность к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики, к редактированию текстов профессионального содержания	- уметь грамотно излагать свои мысли, объяснять суть проблемы, используя химический язык; - уметь правильно, логично представлять результаты научных исследований; - уметь вести дискуссию профессионального содержания, выступать с докладом на химических конференциях; - уметь отбирать медико-химическую информацию, структурировать материал;	- экологическое сознание, мышление
	Способность к участию в проведении научных исследований	- уметь находить профессионально значимую химическую информацию, в том числе в сети Internet; - уметь отбирать медико-химическую информацию, структурировать материал; - уметь правильно, логично представлять и обосновывать результаты научных исследований; - уметь использовать лабораторное оборудование при химических исследованиях; - владеть навыками выполнения лабораторных работ по инструкциям;	- экологическое сознание, мышление - экологически ценностные ориентации - получение экологических знаний с помощью исследовательской деятельности

Структура экологической подготовки, по мнению Н.А. Ладнич, состоит из учебной академической деятельности, интерактивного обучения, квазипрофессиональной деятельности, учебно- и научно-исследовательской деятельности. Учебная академическая деятельность реализуется в большей степени через аудиторную деятельность, а интерактивное обучение и научно-исследовательская деятельности, с элементами квазипрофессиональной, в большем объеме осуществляется во внеаудиторной деятельности студентов.

В связи с вышеизложенным, внеаудиторная работа на кафедре химии с целью экологизации образования, может быть представлена рефератывными работами, стендовыми докладами научно-исследовательского характера в рамках проведения конкурса стенгазет, а также выполнение индивидуальных исследовательских проектов и представлением результатов на научных студенческих конференциях (таблица 2).

Таблица 2

Мероприятия, проводимые в рамках экологического воспитания студентов

Мероприятия	Название (научное направление)
Научно-исследовательские и учебные конференции	«Химия и экология: теория, практика и эксперимент» «Химия элементов и экологические аспекты охраны окружающей среды» «Химия биогенных элементов и здоровье населения Омского Прииртышья»
Участие в работе студенческого научного кружка	Химический состав, свойства ротовой жидкости (слюны), влияние на организм
Конкурсы стенгазет, стендовых докладов	«Мы за здоровый образ жизни» – конкурс наглядных материалов (листовки, плакаты, стенгазеты) к Международному дню борьбы с наркоманией и наркобизнесом» «Химия и здоровье человека» – конкурс фотоматериалов к Международному дню отказа от курения (17 ноября) «Табаку-НЕТ!» конкурс наглядных материалов (листовки, плакаты, стенгазеты) к Всемирному дню без табака

Приведём примеры студенческих исследовательских работ в рамках семинаров-исследований:

- определение концентрации ионов двухвалентного железа в исследуемом растворе (экологический аспект – обнаружение ионов железа в водоемах бассейна реки Иртыш, загрязнение пищевых продуктов тяжелыми металлами);
- определение жесткости воды (экологический аспект – исследование проб из разных водоемов бассейна реки Иртыш, выявление связи с заболеваниями ЖКТ, образованием почечных и желчных камней);
- качественное определение ацетона (проба Легаля), альдегидов фуксинсернистой кислотой, молочной кислоты (реакция Уффельмана) в исследуемом образце (экологический аспект – обнаружение альдегидов, кетонов в продуктах питания);

Большая часть внеаудиторной деятельности студентов на кафедре химии посвящена вопросам экологии человека. Например, последние годы научным направлением деятельности химического кружка является изучение различных свойств ротовой жидкости и предполагает выполнение нескольких микроисследований с дальнейшим обобщением и анализом результатов. Тематика этих работ может быть следующей:

- определение водородного показателя индивидуальной ротовой жидкости;
- определение буферной емкости ротовой жидкости потенциометрическим методом;
- определение вязкости ротовой жидкости.

Приведем пример лабораторного занятия «Исследование химического состава ротовой жидкости». Работа предполагает определение общей кислотности, водородного показателя, вязкости, буферной емкости в предложенных образцах ротовой жидкости. Студенческая группа делится на несколько микро-групп, каждая из которых сама выбирает себе задание. Используется два варианта: 1) каждая группа исследует все виды предложенных образцов, но выбирает одну из методик; 2) каждая группа исследует только один вид ротовой жидкости, но использует разные методики. По какому варианту будет проходить работа, выбирают сами студенты в начале занятия. Общие инструкции и описание методик преподаватель выдает каждой микро-группе. По окончании работы составляется обобщающая таблица, фрагмент которой приведен ниже (таблица 3).

Таблица 3

Обработка результатов химического анализа ротовой жидкости

Показатель	Исследуемый образец 1	Исследуемый образец 2	Исследуемый образец 3
Общая кислотность			
Водородный показатель (потенциометрический метод)			
Буферная емкость			
Вязкость			

Лабораторное исследование способствует приобретению практического опыта самостоятельного сбора фактов для последующего самостоятельного выстраивания цепи рассуждений, ведущих к возможному решению проблемы, навык наблюдения, анализа и систематизации полученных данных, навык работы с научной литературой и справочниками. Таким образом, формируются все экологические компоненты: – экологическое сознание, мышление; – экологически ценностные ориентации; – получение экологических знаний с помощью исследовательской деятельности. Это дает возможность соответствовать требованиям современного общества и формировать отношение к профессиональной деятельности, эффективно использовать умственные способности в решении любой проблемной ситуации, формирует навыки по регуляции собственного самообразования и развития [4, с. 124]. Экологический аспект в образовании студентов медицинского вуза позволяет получить на выходе профессионального врача, способного к решению любой задачи.

Библиографический список

1. Смородинова М.В. *Формирование предметных компетенций учащихся основного общего образования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
2. Киндяшова А.С. *Проектирование и реализация предметных компетенций будущих педагогов средствами задачной технологии*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Томск, 2012.
3. Дотолева И. О. Экологическая культура как психолого-педагогический феномен в научно-методической литературе. *Образование: прошлое, настоящее и будущее:* материалы II Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). Краснодар: Новация, 2017: 1 – 3. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/211/11757

References

1. Smorodinova M.V. *Formirovanie predmetnyh kompetencij uchaschihsya osnovnogo obschego obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
2. Kindyashova A.S. *Proektirovanie i realizaciya predmetnyh kompetencij buduschih pedagogov sredstvami zadachnoj tehnologii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2012.
3. Dotoleva I. O. `Ekologicheskaya kul'tura kak psihologo-pedagogicheskij fenomen v nauchno-metodicheskoj literature. *Obrazovanie: proshloe, nastoyaschee i buduschee:* materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Krasnodar, fevral' 2017 g.). Krasnodar: Novaciya, 2017: 1 – 3. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/211/11757

Статья поступила в редакцию 04.10.18

УДК 371

Makina L.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Physical Education and Adaptive Physical Culture, Stavropol State Medical University of Ministry of Health Care of RF (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyona@bk.ru*
Batishcheva L.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Department of Physical Education and Adaptive Physical Culture, Stavropol State Medical University of Ministry of Health Care of RF (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyona@bk.ru*
Tsarev P.V., *MA student (49.04.02 Physical Education for People with Health Disabilities), Department of Physical Education and Adaptive Physical Culture, Stavropol State Medical University of Ministry of Health Care of RF (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyona@bk.ru*

PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF PHYSICAL REHABILITATION AMONG MEN OF MATURE AGE AFTER THE EXPERIENCED STROKE IN THEIR EARLY RECOVERY PERIOD. The problem of cerebral stroke is extremely relevant due to its wide prevalence, high mortality and disability. The issues of recovery of patients with cerebral circulation disorders are the subject of close attention of many specialists involved with this category of patients at various stages of rehabilitation treatment. The complex task of mental and physical activation, social and labor adaptation of the heavy contingent of patients who have suffered a stroke is most successfully solved in the system of physical rehabilitation. Physical rehabilitation involves the use of various means aimed at restoring motor function (drug therapy, massage, therapeutic gymnastics, physiotherapy, occupational therapy and orthopedics).

Key words: **ischemic stroke, physical rehabilitation, physical exercises, technique.**

Л.Р. Макина, *д-р пед. наук, зав. каф. физического воспитания и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Ставрополь, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Л.Д. Батищева*, канд. пед. наук, каф. физического воспитания и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Ставрополь, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
П.В. Царёв, *магистрант 2 курса 262 группы, каф. физического воспитания и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Ставрополь, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ МУЖЧИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ ИНСУЛЬТА В РАННИЙ ПЕРИОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ

Вопросы восстановления больных с нарушением мозгового кровообращения являются предметом пристального внимания многих специалистов, занимающихся с данной категорией больных на различных этапах восстановительного лечения. Сложная задача психической и физической активизации, социального и трудового приспособления тяжелого контингента больных, перенесших инсульт, наиболее успешно решается в системе физической реабилитации. Физическая реабилитация предусматривает использование различных средств, направленных на восстановление двигательной функции (медикаментозная терапия, массаж, лечебная гимнастика, физиотерапия, трудотерапия и ортопедия).

Ключевые слова: **ишемический инсульт, физическая реабилитация, физические упражнения, методика.**

Проблема церебрального инсульта чрезвычайно актуальна в связи с его широкой распространенностью, высокими показателями летальности и инвалидизации.

Тем не менее, до настоящего времени проблема реабилитации больных мозговым инсультом полностью не изучена. Несмотря на все многообразие многообразие используемых методик восстановления утраченных функций у больных с мозговым инсультом, на сегодняшний день нет единой системы дифференцированного использования средств и методов лечебной физкультуры, учитывающей не только особенности развития мозгового инсульта, но и особенности развития двигательной функции в норме в процессе онтогенеза, стадийность спонтанного восстановления функций после мозгового инсульта, возможности рационального сочетания преимуществ различных методов лечения движением (кинезотерапии) при лечении отдельного конкретного больного.

Ишемический инсульт – это острая недостаточность мозгового кровообращения, влекущая за собой нарушения неврологических функций

Среди заболеваний, приводящих к развитию инфаркта мозга, первое место занимает атеросклероз, поражающий магистральные сосуды головного мозга на шее или интракраниальные сосуды или одновременно и те и другие.

Факторами риска возникновения инсульта являются: возраст старше 50 лет; артериальная гипертензия; болезни сердца, особенно сопровождающиеся аритмиями; сахарный диабет; курение, злоупотребление алкоголем; ожирение. В случае ишемического инсульта последствия могут быть самыми разнообразными – от очень тяжёлых, при обширном ишемическом инсульте, до незначительных, при микро приступах. Всё зависит от места локализации и объёма очага.

Основными последствиями ишемического инсульта являются: психические расстройства; нарушение чувствительности в конечностях и на лице; нарушение двигательной функции; нарушения речи; нарушение координации. К основным двигательным нарушениям после инсульта головного мозга относятся – параличи и парезы (обычно односторонние гемипарезы) со снижением силы и ограничением движений в конечностях, нарушением тонуса и чувствительности [1 – 2].

В восстановлении пациентов с двигательными нарушениями после ишемического инсульта головного мозга большое значение имеет своевременное лечение неврологических дефектов, раннее применение физических методов реабилитации – массажа, кинезотерапии, физиотерапии, рефлексотерапии, биоуправления с обратной связью и мануальной терапии [3-4].

Каждый период реабилитации после инсульта головного мозга имеет определенные задачи по восстановлению двигательных нарушений. Комплекс физических упражнений лечебной гимнастики и ЛФК направлен на увеличение объема движений, нормализацию повышенного мышечного тонуса, повышение способности к произвольным движениям мышц, затем и обучение главным двигательным навыкам – ходьбе, стоянию и утраченным навыкам бытового самообслуживания. В остром и раннем восстановительном периодах преобладают пассивные движения, стимулирующие появление активных движений, предупреждают развитие контрактур, улучшающие крово- и лимфообращение и уменьшают мышечную гипертонию с постепенным добавление активных движений. Также в этих периодах начинается обучение больных к сидению, стоянию, ходьбе и самообслуживанию. В поздний восстановительный период физические упражнения направлены на совершенствования навыков ходьбы и тренировка устойчивой вертикальной позы и баланс-терапию.

Эффективность восстановления двигательных способностей после перенесенного ишемического инсульта в раннем восстановительном периоде во многом зависит от вовремя начатой реабилитации. Физические упражнения благотворно влияют на восстановление систем организма людей, перенёсших ишемический инсульт.

Задачей исследования являлось проведение исследования по развитию двигательных способностей в раннем восстановительном периоде у людей зрелого возраста, перенёсших ишемический инсульт. Исследование проходило в Государственном Учреждении Здравоохранения Ставропольского края «Городская клиническая больница № 3» г. Ставрополя. В исследовании принимали участие мужчины зрелого возраста с имеющимися двигательными нарушениями в результате 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.

Анализ результатов педагогического исследования позволил выявить развитие двигательных возможностей у лиц зрелого возраста перенёсших ишемический инсульт (таблица 1).

Анализ результатов развития двигательных способностей у мужчин зрелого возраста, перенесших ишемический инсульт показал, что в тесте проба «Ромберга пяточно-носочная» средне групповой показатель составил 4,6 (см), в тесте проба «Ромберга Аист» средне групповой показатель составил 2,8 (см); в тесте с колышками средне групповой показатель составил 20,6 (см); в тесте «ходьба 6 минут» средне групповой показатель составил 307,0 (м).

Таблица 1

Показатели
развития двигательных способностей у мужчин зрелого возраста с ишемическим инсультом раннем восстановительном периоде

Испытуемый	Тестовые задания			
	Проба «Ромберга пяточно-носочная», (с)	Проба «Ромберга Аист», (с)	Колышки, (с)	6 мин тест, (м)
Испытуемый 1	4,5	2,7	20,0	275,9
Испытуемый 2	5,2	3,5	19,6	318,7
Испытуемый 3	4,7	2,0	18,2	302,2
Испытуемый 4	3,9	2,2	19,5	296,4
Испытуемый 5	4,1	3,0	17,8	325,5
Испытуемый 6	5,0	3,4	19,3	327,1
Испытуемый 7	4,9	3,0	21,1	288,2
Испытуемый 8	4,6	2,6	25,4	301,4
Испытуемый 9	4,0	2,5	21,7	335,7
Испытуемый 10	5,7	3,2	23,9	299,3
Mcp	4,6	2,8	20,6	307,0

Библиографический список

1. Вайнер Е.Н. *Лечебная физическая культура*: учебник. Москва: Флинта: Наука, 2011.
2. Парфенов В.А. Острый период ишемического инсульта: диагностика и лечение. *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика*. 2009.
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). Под общей редакцией проф. С.Н. Попова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.

References

1. Vajner E.N. *Lechebnaya fizicheskaya kul'tura*: uchebnik. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
2. Parfenov V.A. Ostryj period ishemicheskogo insul'ta: diagnostika i lechenie. *Nevrologiya, nejropsihiatriya, psihosomatika*. 2009.
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 vysshih uchebnyh zavedenij «Fizicheskaya kul'tura dlya lic s otkloneniyami v sostoyanii zdorov'ya» (Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura). Pod obschej redakciej prof. S.N. Popova. Rostov-na-Donu: Feniks, 2005.

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 372.857

Mongush O.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: OSMongush@mail.ru*
Mongush B.S., *junior research associate, Tuvinian Institute for Exploration of Natural Resources SB RAS (Kyzyl, Russia), E-mail: bbb16@mail.ru*

ORGANIZATION OF WORK AT A SCHOOL EXPERIMENTAL WORKSHOP FOR GARDENING. The article is dedicated to a relevant problem of teaching biology at school and how the tradition of work of children at a school experimental workshop for gardening may be restored as an integral part of the educational process. Recently, the problem of organizing laboratory, research, active forms of education at school's educational experimental land plots has become of particular importance. The authors have proposed original ideas for creating Grain Cereals Department at a school-based workshop, where schoolchildren, without violating the rules of training sessions and spending a minimum of time, could conduct experiments. It is noted that the work on the creation of the Grain Cereals Department at the school grounds will allow students not only to gain agrotechnical experience in cultivation of crops, but also to learn more about the main foods of plant origin that play a huge role in preserving human health. The authors described the state register of crop varieties, focusing on local varieties of cereals. On the basis of a large amount of factual material, the researchers carry out an analysis of the current state of the school district of urban and rural schools, and the effectiveness of growing cereals at the school gardens. The results of the research can be useful by both teachers and students of pedagogical education.

Key words: **school experimental workshop for gardening, cereals, education, department, local varieties, state register of plant varieties.**

О.С. Монгуш, *канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: OSMongush@mail.ru*
Б.С. Монгуш, *мл. н. с., Тувинский институт комплексного освоения природных ресурсов СО РАН, г. Кызыл, E-mail: bbb16@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НА ПРИШКОЛЬНОМ УЧЕБНО-ОПЫТНОМ УЧАСТКЕ

Статья посвящена актуальной проблеме преподавания школьной биологии – возобновлению работы на пришкольном учебно-опытном участке как неотъемлемой части образовательного процесса. В последнее время проблема организации лабораторных, исследовательских работ, активных форм обучения на пришкольном учебно-опытном участке стоит особенно важно. Авторами предложены оригинальные идеи создания отдела «Хлебные злаки» на пришкольном учебно-опытном участке, где школьники, не нарушая регламента учебных занятий и затратив минимум времени, проводят опыты и ученические эксперименты. Отмечено, что работа по созданию отдела «Хлебные злаки» на пришкольном участке позволит ученикам не только приобрести агротехнический опыт возделывания культур, но и лучше узнать об основных продуктах питания растительного происхождения, которые играют огромную роль в сохранении здоровья человека. Достаточно подробно авторами описан государственный реестр сортов сельскохозяйственных культур, сделан акцент на местные сорта хлебных злаков. На основе большого фактического материала сделан анализ современного состояния пришкольного участка городских и сельских школ и экспериментально проверена эффективность выращивания хлебных злаков на пришкольном участке. Результаты могут быть полезны как педагогам, так и студентам педагогического образования.

Ключевые слова: **пришкольный учебно-опытный участок, хлебные злаки, образование, отдел, местные сорта, государственный реестр сортов растений.**

Современная отечественная система образования ставит перед школой задачи воспитания инициативной, творческой личности, наделенной яркой индивидуальностью, способной к самосовершенствованию [1]. Таким образом, современность требует от системы образования оперативного и гибкого реагирования на запросы общества, с учетом основных тенденций его образования.

Большие возможности в этом плане играют пришкольные учебные участки, ориентированные на становление личности ученика через организацию активных способов действий. Поэтому проблема организации работы учебно-опытных участков, как неотъемлемой части образовательного процесса при изучении курса биологии, актуальна, требует необходимости восстановления и обновления этих участков.

Пришкольный учебно-опытный участок – это лаборатории биологии под открытым небом, в которой проводятся уроки, практические занятия, внеклассная работа. Он является базой опытнической работы, занимает важнейшее место в изучении учащимися живой природы, развивает познавательный интерес и творческие способности [2].

Вопрос необходимости создания учебно-опытного участка в разные периоды развития школьного образования поднимается в многочисленных трудах. Так, в 1638 году Я.А. Коменский в «Великой дидактике» указывал о необходимости наличия в школе небольшого сада, «куда следует иногда пускать учащихся и предоставлять им возможности наслаждаться зрелищем деревьев, цветов, трав» [3].

В России один из первых школьных садов появился в XVIII веке в Петербурге при Шляхетском корпусе. В этом саду были представлены коллекции лекарственных и культурных растений [3; 4]. А в 30-е гг. XX века на основе обобщения опыта учителей начинает складываться система организации школьного агроботанического участка. Об этом свидетельствует вышедшая в свет в 1935 году работа Н.М. Верзилина «Агроботанический участок средней школы», в которой говорится, что на участке должно быть определено несколько тематических отделов: полевой, овощной, плодово-ягодный, дендрарий, декоративный, биологический и экологический. В 1979 году И.Н. Пономаревой был добавлен экологический отдел, предусматривающий изучение влияние факторов среды на проявление биологических способностей дикорастущих и культурных растений [2]. В 90-е гг. в связи с известными событиями, значимость пришкольного участка в биологическом образовании стала снижаться. Во многих городских школах сохранился только дендрологический отдел, на котором в весенне – осенний период организовывалась уборка территории со школьниками [2]. В настоящее время вновь возник интерес к организации работы, использованию и оформлению пришкольного участка, при этом существенно меняются подходы его использования в учебном процессе.

Таким образом, цель нашего исследования заключается в выявлении возможности создания отдела «Хлебные злаки» в пришкольных учебно-опытных участках.

Работа по созданию отдела «Хлебные злаки» на пришкольном участке позволит ученикам не только приобрести агротехнический опыт возделывания культур, по и лучше узнать о продуктах питания растительного происхождения, которые играют огромную роль в сохранении здоровья людей.

Для достижения цели поставили следующие задачи:

1. Дать характеристику современного состояния пришкольных участков.
2. Охарактеризовать природно-климатические условия района исследования.
3. Изучить государственный реестр сортов сельскохозяйственных культур, допущенных для возделывания в почвенно-климатических зонах и сортовое районирование по культурам.
4. Экспериментально проверить эффективность создания отдела «Хлебные злаки» и выращивания их на учебно-опытном участке.

Для решения поставленных задач использовались методы: эвристического анализа и обобщения данных литературы касающейся проблемы, педагогическое наблюдение, эксперимент, социологические методы.

Анализ современного состояния пришкольного участка выбран нами не случайно. В последнее время все больше внимания уделяется не только оформлению пришкольных участков, огородов, садов, но и обновлению и воссозданию их. Кроме того, учебно-опытный участок школы, как правило, территориально расположен возле образовательной организации и имеет большие возможности проведения простых экспериментов и опытов в рамках регламента школы. Более того, работа на пришкольном участке является продолжением учебной программы по биологии, при этом организация работы дает возможность сделать труд школьника разнообразным, интересным, посильным, и решает конкретные проблемы. Из этого следует, что основными направлениями работы на участке является: выращивания растений, наблюдение за их ростом и развитием, проведение сельскохозяйственных опытов в соответствии с программой по биологии, изготовление гербариев, коллекций, проведение фенологических наблюдений за злаковыми травами.

Итак, нами были проанализированы пришкольные участки 20 школ. В соответствии с школьной программой курса биологии предусмотрено изучение полевых, овощных, плодово-ягодных, цветочно-декоративных и дикорастущих растений. Поэтому участок должен иметь рационально расположенные отделы, предусматривающие возделывание этих культур. Кроме того, учебно-опытный участок должен иметь делянки, на которых школьники наблюдают за ростом растений и выращивают сельскохозяйственные и другие культуры. В результате исследования мы пришли к следующему:

1. На небольших земельных участках городских школ нет возможности разместить все отделы, предусмотренные учебной программой. Практически во всех исследуемых участках представлены цветочно-декоративный отдел и дендрарий. Сельскохозяйственные культуры не выращиваются, хотя возможности имеются.

2. В сельских школах земельные участки значительно больше, но в зависимости от структуры почвы, климатических условий использование земли и составляющие отделов неодинаковы. Некоторые школы имеют теплицы, пленочные парники, в которых выращивают рассады овощных и цветочных культур. Плодово-ягодные отделы представлены смородиной черной, смородиной красной, шиповником колючим и, редко, малиной. В отделе полевых культур в основном выращивают картофель для дальнейшего обеспечения школьной столовой. Культурные растения, в том числе хлебные злаки, не возделываются. В пришкольных участках сельских школ больше возможностей разнообразить отделы и создать делянки для хлебных злаков при организации учебно-исследовательской деятельности учеников.

Подводя итоги анализа состояния учебно-опытных участков, считаем, что пришкольный участок занимает важное место в познании учащимися не только природы родного края, но и быта, рациона питания населения. Это кусочек земли, где школьники знакомятся с особенностями развития растений местности, сельскохозяйственных культур, учатся их выращивать, наблюдать за ростом, цветением, плодоношением. Здесь формируются зачатки любви и бережного отношения к природе.

Одной из задач исследования является экспериментальная проверка эффективности создания отдела на учебно-опытном участке.

Для проведения эксперимента нами выбран Ботанический сад (агробиостанция) Тувинского Государственного Университета (ТувГУ). Республика Тува (РТ) издавна считалась хлебородным краем. Об этом свидетельствуют раскопки древних курганов. Например, по исследованиям М.Х. Маннай-оола о значительной роли земледелия в скифское время Тувы (VIII-III века до н.э.) говорят остатки проса, каменные жернова, найденные в курганах VII-III веков до н.э. [5, 6]. Это говорит о том, что хлебные злаки с древности составляли значительную часть рациона питания человека. Основными продуктами питания были просо, пшеница, ячмень, которые мололи при помощи каменного жернова – ручной мельницы для помола зерна. Ботанический сад ТувГУ расположен на территории Центрально-Тувинской котловины, в пределах Кызылского сухостепного района и занимает часть округа, расположенную к северо – западу от города Кызыла. Территория агробиостанции находится в 16 км к западу от города Кызыла, на левом берегу реки Енисей по улице Учительская 9. Общая площадь составляет 9 га. Климат резко континентальный с суровой малоснежной зимой и жарким сухим летом. Тип почвы – каштановые. Данная территория подходит для проведения экспериментальной части нашего исследования. Во-первых, участок находится недалеко от города, во-вторых, это база полевых практик по дисциплине «Методика обучения биологии», в-третьих, наличие учебно-опытного участка. Для правильного выбора доступных сельскохозяйственных культур нами была изучена перечень всех зарегистрированных на территории республики сортов сельскохозяйственных культур, допущенных для возделывания. Таким образом, в государственном реестре сортов сельскохозяйственных культур для возделывания в почвенно-климатических зонах РТ с 2008 года допущены следующие сорта зерновых культур:

1. Пшеница яровая: Чагытай (год включения в реестр с 2008 г), Памяти Вавенкова (с 2008 г), Алтайская (с 2007 г), Кантегирская 89 (с 2004 г), Омская 32 (с 2001 г), Тулунская 12 (с 1990 г), Саратовская 29 (с 1962 г), Скала (с 1953 г).
2. Ячмень яровой: Арат, Биом (с 2008 г), Вулкан (с 2008 г), Сигнал (с 1993 г), Красноуфимский 96, Донецкая 8.
3. Просо: Иртышское, Тувинское местное.

Также изучено районирование сельскохозяйственных культур в республике. В связи с разнообразием почвенно – климатических условий выделены 3 зоны:

1. Западная. Районы: Бай – Тайгинский, Барун – Хемчикский, Дзун – Хемчикский, Сут – Холский и Чаа – Холский
2. Центральная. Районы: Каа-Хемский, (колхозы низовья реки Малого Енисея**),** Пий-Хемский (южная часть), Тандинский (без восточной части) и Улуг – Хемский.
3. Горностепная. Районы: Каа-Хемский (без колхозов низовья реки Малого Енисея), Пий-Хемский (без южной части), Тандинский (восточная часть).

Таким образом, район исследования, выбранный для проведения эксперимента, относится к центральной зоне.

На территории Ботанического сада ТувГУ находится пришкольный участок, где в течение многих лет проводятся наблюдения, опыты и эксперименты по выращиванию местных и адаптированных зерновых злаков, и овощей на 64 грядках. Они являются доступным учебным и научным материалом для студентов и школьников школ.

При разработке методики исследования уделено внимание отбору местных акклиматизированных сортов хлебных злаков. В проведении эксперимента участвовали студенты. Они проводили опыты, наблюдения, уроки, внеурочные занятия и внеклассные мероприятия во время педагогической и выпускной педагогической практик, а также вели исследовательскую работу на пришкольном участке агробиостанции.

В 2010 – 2012 годах на агробиостанции проводилась исследовательская работа по выращиванию зерновых культур. Были выбраны местные сорта пшеницы яровой «Чагытай», ячменя ярового «Арат», просо Тувинское. При проведении исследования учитывали оценку посевного материала, для этого рассматривали

Таблица 1

Показатели посева в условиях полевого участка

Культура	Способ посева	Ширина междурядий, см	Расстояние между семенами в ряду, см	Глубина заделки семян, мм
Пшеница	рядковый	10	1,5 – 2	5 – 6
Ячмень	узкорядный	4 – 5	1,5 – 2	6 – 8

следующие показатели: морфологические признаки, чистота и засоренность примесями, вес зерна, всхожесть, наличие зародыша и запасных веществ и отсутствие заражения спорами грибков. Закладка опыта проводилась по следующим этапам:

1. Подготовительная обработка почвы. Участок, выбранный под делянку должен быть ровный, с однородной почвой. Обработка должна обеспечивать оптимальную плотность, аэрацию, структуру, уничтожение сорняков, остатков растительности.

2. Подготовка почвы перед посевом. Студенты при помощи ручной технологии в делянках сеяли зерновые культуры (пшеница, ячмень, просо). Во время работы студентами учтены: глубина заделки семян в почву, которая зависит от размеров семян, а также биологических особенностей их прорастания; характера почвы и метеорологических условий. Показатели посева представлены в таблице 1.

Из таблицы видно, что зерна ячменя нужно сеять в глубину от 6 до 8 мм, а зерна пшеницы от 5 до 6 мм. Способ высадки пшеницы – рядковый с междурядьями в ширину 10 см, а ячменя – узкорядный, ширина междурядий – 4 – 5 см. Каштановые почвы легкосуглинистого, супесчаного и песчаного гранулометрического состава не составляют препятствия для прорастания семян, но обладают слабой водоудерживающей способностью и быстро пересыхают. Первые посевы пшеницы появились на 8–й день при температуре 20 – 25 градусов по Цельсию. Это культура – влаголюбивая, холодостойкая и светолюбивая. Всходы ячменя при этой же температуре появились на 8–й день, так как ячмень является самым скороспелым растением среди зерновых культур. Он менее требователен к теплу и в то же время жаростоек, менее требователен к влаге по сравнению с пшеницей. Вегетационный период у яровых хлебов составляет – 80 – 115 дней. В процессе роста происходит ряд изменений. Таким образом, внешние изменения фиксируются фазами роста: всходы, кущения, стеблевание (выход в трубку), колошение, цветение, созревание.

Во время эксперимента проводились опыты по теме: «Строение семян». Особенности зерновок хлебных злаков рассматривали используя образцы семян, учебные таблицы полевых культур, а также с помощью схематических рисунков на доске. Было показано, что форма зерна может быть шарообразной (просо), удлинной (пшеница, ячмень овес, рис), округлой или гранистой (кукуруза); поверхность – гладкая (пшеница), опущенная (овес); а окраска зерен – белая, желтая, красная, коричневая. Выделялись характерные особенности. Например, определяя образованный на одном конце зерна волосками хохолок выделили отличительную черту ячменя (тув. наз. «арбай») (рис. 1.) Если форма зерновки более утолщенная, не сужается к основанию, с широкой бороздкой, с гладкой поверхностью, красноватой окраски, то это пшеница (тув. наз. «кызыл тас») (рис. 2).

Также проводились занятия по темам: «Основные представители семейства злаковых», «Местные и адаптированные сорта злаков», «Национальные продукты питания и технология их приготовления», где формировался интерес к семейству и их представителям.

Ежедневным продуктом питания тувинцев была мука крупного помола из поджаренных зерен пшеницы (тув.назв. «ак – тараа долганы»), ячменя (тув.назв. «арбай долганы»). С давних времен известны целебные свойства ячменя. Его зерно снимает головные боли, помогает при физической слабости организма человека. Технология приготовления качественного продукта питания трудоёмкая. Необходимы специальные инструменты, изготовленные из древесины тополя [7]. Процесс получения конечного продукта проходит несколько стадий или этапов. Сначала идет – первичная обработка – очистка от примесей, больших камней. Отделение от шелухи на ступе. Для дальнейшей обработки необходимо зерно увлажнять водой. Далее обжаривается, потом окончательно отделяется от шелухи и зерна размалываются в жерновах [8]. Просо – главная зерновая культура. Является распространенным продуктом и угощением для гостей.

Во время полевой практики по методике обучения биологии проводили нетрадиционные уроки по теме «От диких трав до зерновых культур», где знакомили школьников с крупами всех видов, изготовляемых из злаков, которые относятся к древнейшим продуктам питания человека. Еще во времена охотников и собирателей съедобные семена растений из семейства злаковых обеспечивали человеку выживание, потому что даже в своем диком виде обладали идеальным соотношением жизненно важных питательных веществ. С развитием земледелия научились селекции и культивированию злаков и получали новые сорта. Таким образом, подвели учащихся к мысли, что злаки являются основными продуктами питания [9].

Кроме того, во время исследовательской работы проводились наблюдения и фотографирования объектов. Полученные и собранные материалы из участка используются как раздаточный материал для проведения активных форм обучения биологии. В качестве дополнительного материала использовали наборы фотографий, растения из Красной Книги Тувы, народный фольклор, зачитывали стихотворения поэтов, рассказы старшего поколения. В результате исследования определились наиболее эффективные приемы: поиск и использование местного материала, национального компонента, которые доказывают эффективность создания отдела «Хлебные злаки» на пришкольном учебно-опытном участке и перспективы их выращивания. Результаты работы обсуждались на конференциях.

Таким образом, в результате исследования выявили следующее:

1. Пришкольный учебно-опытный участок занимает важное место в познании учащимися не только природы родного края, но и быта, рациона пита-



Рис. 1. Ячмень



Рис. 2. Пшеница



Рис. 3. Национальные продукты из злака



Рис. 4. Хлебные злаки на учебно-опытном участке

ния населения и это кусочек земли, где школьники знакомятся с особенностями растений данной местности, сельскохозяйственных культур, учатся выращивать, наблюдать за ростом, цветением, плодоношением и формируется любовь и бережное отношения к природе.

2. В государственном реестре сортов сельскохозяйственных культур, допущеных для возделывания в почвенно – климатических зонах республики, присутствуют не только местные сорта зерновых культур, но и акклиматизированные.

3. Хлебные злаки с древности составляли значительную часть рациона питания человека. Основными продуктами питания считается просо, пшеница, ячмень.

4. Экспериментально доказана эффективность создания отдела «Хлебные злаки» на пришкольном учебно-опытном участке.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Фед. закон № 273–ФЗ от 29.12.2012 (действующая редакция, 2016). *Консультант Плюс.* Справ.-правов. система Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
2. Пономарева И.Н., Соломин В.П., Сидельникова Г.Д. *Общая методика обучения биологии.* Москва: Академия, 2007.
3. Перелович Н.В. *Использование элементов ландшафтного дизайна в организации пришкольной территории:* учебное пособие. Москва: Издательство «Прометей», 2013.
4. Теремов А.В., Петросова Р.А., Перелович Н.В., Косорукова Л.А. *Теория и методика обучения биологии:* учебные и педагогические практики. Москва: Издательство «Прометей», 2012.
5. *История Тувы:* в 2 т. Т. 1. 2-е изд., перераб. и доп. Под общ. ред. С.И. Вайнштейна, М. Х. Маннай-оола. Новосибирск: Наука, 2001.
6. Жуланова В.Н. *Агропочвы Тувы: свойства и особенности функционирования.* В.Н. Жуланова, В.В. Чупрова; Тыв. гос. ун-т. Красноярск, 2010.
7. Монгуш О.С. Отношение тувинского народа к тополю как одно из проявлений кего общей культуры и традиции. *Мир науки, культуры, образования.* 2014; 6 (49): 22 – 24.
8. Монгуш О.С. Технология приготовления национальных продуктов растительного происхождения. *Вестник ТувГУ. Естественные и сельскохозяйственные науки.* Вып. 2. Кызыл, 2011: 65 – 67.
9. Монгуш О.С. *Полевая практика по методике обучения биологии*: учебное пособие. Кызыл: Издательство РИО, 2009.

References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Fed. zakon № 273-FZ ot 29.12.2012 (dejstvuyuschaya redakciya, 2016). *Konsul'tant Plyus*. Sprav.-pravov. sistema Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
2. Ponomareva I.N., Solomin V.P., Sidel'nikova G.D. *Obschaya metodika obucheniya biologii*. Moskva: Akademiya, 2007.
3. Perelovich N.V. *Ispol'zovanie `elementov landshaftnogo dizajna v organizacii prishkol'noj territorii:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Prometej», 2013.
4. Teremov A.V., Petrosova R.A., Perelovich N.V., Kosorukova L.A. *Teoriya i metodika obucheniya biologii:* uchebnye i pedagogicheskie praktiki. Moskva: Izdatel'stvo «Prometej», 2012.
5. *Istoriya Tuvy:* v 2 t. T. 1. 2-e izd., pererab. i dop. Pod obsch. red. S.I. Vajnshtejna, M. H. Mannaj-oola. Novosibirsk: Nauka, 2001.
6. Zhulanova V.N. *Agropochvy Tuvy: svojstva i osobennosti funkcionirovaniya*. V.N. Zhulanova, V.V. Chuprova; Tyv. gos. un-t. Krasnoyarsk, 2010.
7. Mongush O.S. Otnoshenie tuvinskogo naroda k topolyu kak odno iz proyavlenij kego obschej kul'tury i tradicii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2014; 6 (49): 22 – 24.
8. Mongush O.S. Tehnologiya prigotovleniya nacional'nyh produktov rastitel'nogo proishozhdeniya. *Vestnik TuvGU. Estestvennye i sel'skohozyajstvennye nauki.* Vyp. 2. Kyzyl, 2011: 65 – 67.
9. Mongush O.S. *Polevaya praktika po metodike obucheniya biologii*: uchebnoe posobie. Kyzyl: Izdatel'stvo RIO, 2009.

Статья поступила в редакцию 24.09.18

УДК 372.857

***Mongush O.S.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: OSMongush@mail.ru*

WAYS OF ORGANIZATION OF CASE PROJECTS WITH STUDENTS. The article observes a problem of introduction of a case method into teaching biology, when the theme of "Plants" is studied. The main contents of the study is identification of features of organization of this technology among students. Attention is paid to the structure of building the case, taking into account the age characteristics and capabilities of the student, the particular training from the teacher and the student, the compilation of different types of case studies, the organization of individual and group work. The article provides an analysis of the views of researchers on this technology, describes the characteristic features of the organization of work with case studies on a topic of "Plants", when the children study a subtopic "Bacteria" using a historical case. This view will be of interest to teachers and students. The author comes to the conclusion that from the 5th grade in biology education it is advisable to include different types of case tasks, which contribute to the development of schoolchildren's thinking, perception, stimulation of cognitive interest, the formation of mutual understanding, community, collectivism.

*Key words***: case-technology, problem situations, method of specific situations, bacteria, case task, case building structure, case stages.**

***О.С. Монгуш,** канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: OSMongush@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ С КЕЙСАМИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме: внедрения кейс метода в обучение биологии в разделе «Растения». Основное содержание исследования составляет выявление особенности организации данной технологии среди школьников. Значительное внимание уделяется структуре построения кейса с учетом возрастных особенностей и возможностей ученика, особенности подготовки со стороны учителя и обучающегося, составлению разного типа кейс – заданий, организации индивидуальных и групповых работ. В статье приведен анализ взглядов исследователей по данной технологии, описываются характерные особенности организации работы с кейсами в обучении биологии в разделе «Растения» при изучении темы «Бактерии» с использованием кейса исторического характера. Такой взгляд будет интересен учителям, студентам. Автор приходит к выводу, что, начиная с 5 класса в обучении биологии целесообразно включить разного типа кейс – задания, что способствует развитию у школьников мышления, восприятия, стимулированию познавательного интереса, формированию взаимопонимания, содружества, коллективизма.

*Ключевые слова***: кейс-технология, проблемные ситуации, метод конкретных ситуаций, бактерии, кейс задание, структура построения кейса, этапы кейса.**

Новый ФГОС ориентирован на развитие познавательного потенциала личности, повышение способности к обучению, осознанию важности образования и самообразования для жизни и дальнейшей профессиональной деятельности, развитие креативных способностей личности и расширение ее творческих возможностей, развитие способности применять полученные знания на практике, активно и заинтересованно познавать мир, осознавание ценности науки и творчества [1]. Для решения этих проблем огромная ответственность ложится на плечи учителя. Перед ним ставится задача поиска новых форм обучения с учащимися в ходе учебного процесса, которые в полной мере создают условия для раскрытия творческих потенциалов, индивидуальных способностей, образовательных возможностей каждого ученика и обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Новые стандарты предусматривают кроме поиска новых технологий, подходов, приемов и значительное увеличение нормативов времени на самостоятельную работу учащихся (15%), в том числе и по биологии. В связи с этим весьма актуально использовать одну из новых эффективных педагогических технологий – кейс-метода. Таким образом, целью исследования является попытка выявить особенности организации работы с кейсами в процессе обучения биологии, в разделе «Растения».

Существует достаточное большое количество определений данного метода. Например, Л.Н. Харченко [2] в своих исследованиях считает, что кейс является набором необходимого материала, который может быть как в текстовом варианте, так и в электронном виде; а А.М. Долгоруков [3] описывает кейс-метод

как инструмент, разрешающий использовать теоретические знания к решению практических задач, способствующий формированию у учащихся самостоятельного мышления, умения слушать, учитывать и аргументированно высказывать свою точку зрения. В деловой лексике к понятию «кейс» принято относить описание конкретной ситуации и способа ее разрешения, включая описание исходной ситуации, решение и путь, выбранные участниками, их действия, материалы, относящиеся к делу, ну и конечно полученный результат [4]. Исследователь Смолянинова О.Г. дает следующее определение: «Кейс – это описание реальной ситуации. Кейс – это «кусочек» реальной жизни. Кейс – это «моментальный снимок реальности», фотография действительности. Кейс – это события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и описанные автором для того чтобы спровоцировать дискуссии в учебной аудитории, «сподвигнуть» обучающихся к обсуждению и анализу ситуации и принятия решения»[5].

Таким образом, кейс – это ситуация, взятая из практики, реальный случай, на котором разбираются теоретические идеи. В общем виде кейс, по своей учебной сущности, это не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию.

Кейс – метод или либо его элементы применялись очень давно и в школьной практике. Например, во второй половине 18 века в русских школах впервые Василий Федорович Зуев рекомендовал диалог; а Александр Яковлевич Герд – организацию самостоятельной работы среди школьников, которая формирует их активность; В.В. Половцев – не только вопросы, но и новые интересные задачи, которые воздействуют на развитие ученика; Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская, И.Н. Пономарева [6], Д.И. Трайтак [7] – дискуссии, споры и др. Это доказывает, что в настоящее время в обучении школьной биологии внедрение кейсов является не только актуальным, но и своевременным.

Внедряя кейс – задания в школьную биологию, необходимо раскрыть ответы на несколько важных вопросов: 1) Как должна выглядеть структура построения кейса по биологии с учетом возрастных особенностей и возможностей школьника? 2) Какая подготовка со стороны учителя и обучающихся необходима в внедрении кейса? 3)Могут ли кейсы позволить реализовать индивидуальный и групповой подход в процессе обучения биологии?

Итак, использование кейс-технологии в образовании требует особой подготовки, как от учителя, так и от учащихся.

Учителю, который собирается использовать данную технологию важно учитывать следующее: формулирование учебных целей и задач, особенности учебной группы, их интересы и потребности, уровень компетентности, возрастные особенности и многие другие факторы, их подготовка и проведение. Кейс объединяет в себе два компонента: учебный и исследовательский. Поэтому в процесс обучения биологии учитель выполняет работу и консультанта, и преподавателя одновременно. Для работы с ситуацией необходимо правильно подготовить «кейс» с различными информационными материалами (статьи, литературные рассказы, сайты в сети Интернет, статистические отчеты и пр.). Применение кейса на уроках биологии позволяет создавать ситуации, порождающие новые знания, формирует у учащихся коллективные навыки сотрудничества, товарищеской взаимопомощи и взаимопонимания.

Особенность работы учителя, использующего кейс – метода, заключается в том, что он не только реализует максимально свои способности, педагогического мастерства, опыт, но и развивает их. Основное содержание деятельности учителя состоит в выполнении нескольких функций: обучающей, воспитывающей, развивающей, организующей и исследовательской.

От учащихся кейс-технология требует предварительной подготовки к занятию, наличия у них навыков самостоятельной работы; активности школьников, подготовленности учащихся, работы с различными источниками, внимательности, доверия. Необходимо учитывать возрастную и психологическую готовность учащихся работать с кейсами, воспринимать адекватно представленную информацию. Для этого целесообразно раскрыть и рассмотреть анализ психолого-педагогических особенностей учащихся 5 класса. По характеру происходящего данный возраст принято считать кризисным. Всё то, к чему привык ребенок с детства, – школа, сверстники, учителя, – приобретает совершенно другой смысл. Школьники от начального этапа обучения переходят в другой уровень. Происходит изменение характера учебной деятельности, многопредметность, количество учителей, которые проводят разные дисциплины, их требования к учебе, содержание учебного материала, предлагаемое к усвоению. Предмет биология для школьника 5 класса является новым, сложным, порой трудным. В этом возрасте происходит и активное физиологическое и биологическое изменение (перестройка) организма. Это приводит к повышенной утомляемости, беспокойству, противоречивости чувств и снижению работоспособности. Помимо этого, у школьника 5 класса происходит и позитивная фаза развития, т.е. осознание ощущения близости с природой, мечтательность, формируется чувство любви, необходимость общения со сверстниками, старшеклассниками. Изменяется характер познавательных интересов и начинается интеллектуализация таких познавательных процессов, как внимание, память, воображение, мышление, речь. Учение может приобрести новый личностный смысл, стать деятельностью по самообразованию и самосовершенствованию.

Прежде чем разрабатывать кейсы, необходимо четко представлять, как будет выглядеть само задание, чтобы даже на самых первых этапах обучения ученик мог стать участником обсуждения:

во-первых, ученик должен четко представлять, что за проблему предстоит решить в процессе выполнения кейса. Таким образом, при разработке кейса рассматривается конкретная ситуация, имеющая место в реальной жизни (основные случаи, факты),

во-вторых, информация может быть представлена не полно, т.е. носить ориентирующий характер,

в-третьих, возможно дополнение кейса данными, которые могут иметь место в действительности. Это может быть презентация, выступление и др.

Таким образом, учитель может самостоятельно разработать кейсы в соответствии с тематикой, учитывая способности и возможности школьника. Чтобы создать кейс, учителю необходимо следовать определенной структуре построения кейса, которая включает в себя следующее:

1. Название кейса (краткое запоминающееся).
2. Введение (обычно даются сведения о главных лицах кейса, рассказывается о предыстории, рассматривается ситуации, обозначается личностно значимый смысл проблемы, заключенной в ситуации).
3. Основная часть – описание самой ситуации (содержит внутреннюю интригу, проблему, заключенную в предлагаемой для анализа ситуации).
4. Заключение (здесь ситуация может «зависать» на том этапе развития, который требует решения проблемы).
5. Приложения (содержат важную, но косвенную информацию, связанную с внутренней проблемой кейса в форме текста, иллюстрации и т.п.).
6. Специально сформированные вопросы, позволяющие организовать работу с кейсом, либо задание, которое необходимо выполнить.
7. Заключение по ситуации (предлагается решение ситуации).

Рассмотрим, учебные конкретные ситуации, специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью изучения темы «Царство бактерии» с использованием кейса. Чтобы учебная проблема стала для них именно волнующей, необходимо создать проблемную ситуацию. Для этого кейс раздается учащимся перед изучением учебного материала. Текст служит формированию проблемной ситуации, а именно интеллектуального затруднения, возникающего при возможности объяснить заинтересовавшее явление или выполнить необходимое действие, актуализации имеющихся знаний, их систематизации и определения точек мотивации учебного материала. В ходе разбора ситуации школьники учатся действовать в «команде». Это активное участие каждого, т.е. каждый член команды принимает участие в разборе проблемы, предлагает свою версию ответа, даже неправильную и невероятную, выслушивает мнение каждого, учится договариваться, обмениваться мнением, в результате решения задания учитывается все ответы, взгляды. При организации команды необходимо обращать внимание на то, насколько правильно и удачно сформирована группа. Количество учащихся может быть разное- от 2 до 6 человек. Таким образом, проблемная ситуация способствует развитию интеллекта учащихся, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения. В этом и заключается главное отличие кейс – технологии от традиционного.

Итак, предлагаем ученикам кейс под названием «Обычай». Лет около ста назад у подножия Эльбруса в аулах горцев – карачаевцев существовал обычай. На улицу выбрасывали кожаный бурдюк с молоком и оставляли там лежать на некоторое время. Каждый, кто проходил мимо, должен был пинать бурдюк ногой. Особенно нравилась эта процедура мальчишкам. Они катали его по земле, пинали, садились верхом. Такие физические упражнения приписывались бурдюку не случайно. Кроме молока, в него помещали еще и закваску – кефирные «зерна». Когда бурдюк пинали, бродящая жидкость взбалтывалась. Простокваша становилась однородной. В те годы мир еще не знал кефира. Знали только горцы. Секрет кефирных «зерен» они не разглашали. Так требовала религия. Однако никакой секрет не вечен. Мало – помалу сведения стали просачиваться, и постепенно с кефиром познакомились сначала Россия, а потом и весь мир. Началось увлечение модным напитком, которое не кончилось и по сию пору.

Задания:

1. Что представляет собой бурдюк, кадка? Значение их в жизни человека?
2. Расскажите секрет сквашивания молока и появления простокваши.
3. Роль молочных продуктов питания для сохранения здоровья человека.



Рис. 1. Бурдюк



Рис. 2. Кадка



Рис. 3. Стеклянный сосуд

В предложенном кейсе имеется проблемная ситуация- что такое обычай? Каждый из обучающихся может предлагать свои варианты решения данной проблемы. В результате обсуждения вырабатывается наиболее продуктивный из них. При этом у них остается возможность творчески подойти к выполнению задания и при составлении собственного видения использовать не только предложенный преподавателем материал, но и найти что-то самостоятельно. Такой поиск позволит им убедительно отстаивать качество своего мнения, результат которого напрямую будет зависеть от умения защищать собственные позиции и включаться в процесс обсуждения. Основными действующими лицами в этом кейсе являются мальчишки, которые пинают бурдюк, катают его по земле, садятся верхом. Что является результатом таких процессов, что происходит с молоком? Это самая сложная для этого возраста проблема, которая решается в результате спора в объяснении материала. Кроме специального мешка бурдюка какие специальные сосуды существуют? Для решения этой проблемы учитель демонстрирует рисунки. При помощи их ученики предлагают свои варианты ответа.

Создание на уроках ситуаций интеллектуального затруднения, использование нестандартных вопросов, проблемных задач, иллюстраций способствует развитию творческого мышления, столь необходимого каждому в повседневной жизни. Кейс интересного исторического характера в данном случае способствует развитию у школьников умений самостоятельно принимать решения и находить правильные и оригинальные ответы на проблемные вопросы. Данная проблема предлагает созидание, творческий подход со стороны учащихся. Здесь важен не конечный результат, а процесс получения знаний. Иллюстративный материал, предлагаемый учителем, может развивать аналитические, практические, коммуникативные умения учащихся. В процессе работы учащиеся отрабатывают в группах содержание проблемной ситуации, причинно-следственные связи, выводы, ответы, решения проблем. Далее идет выработка общей позиции, оформляется текст выступления от группы, идет защита позиции в ее открытом обсуждении. Обязательна также рефлексия на тему, решенную совместно проблему и приобретенные способы деятельности, умения и навыки. Также учащиеся могут разработать кейс самостоятельно по изучаемым или дополнительным вопросам и проблемам. В конечном итоге учащиеся создают авторский исследовательский продукт, формирующий способность проектирования своей деятельности, принятия самостоятельных решений во внеучебных ситуациях на основе предметных и надпредметных знаний и умений.

Таким образом, в результате исследования выявили следующие особенности организации работы с кейс – заданиями:

1. Кейс – по своей учебной сущности – это не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию.
2. Для организации кейс заданий необходимо учитывать психолого- педагогические, физиологические, возрастные особенности и возможности школьника, его готовность к получению информации, интересы ученика.
3. Кейс задание должно иметь определенную структуру, требования.
4. Кейс технологию целесообразно провести в виде спора, элемента дискуссии, игры. Кейс технология должна быть регулярной. Поэтому необходимо разработать кейсы, касающиеся большинства изучаемых тем курса, и систематизировать те ситуации, в которых возможно использование кейс-технологии.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Фед. закон № 273–ФЗ от 29.12.2012 (действующая редакция, 2016). *Консультант Плюс.* Справ.-правов. Система. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
2. Харченко Л.Н. *Информатика. 8 – 11 классы. Активные методы обучения*. Волгоград: «Учитель»., 2012.
3. Долгоруков А.М. *Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения*. Available at: //www.evolkov.net/case/case.study.html
4. Матвеева Т.В. *Полный словарь лингвистических терминов*. Ростов-на-Дону, 2010: 84 – 85.
5. Смолянинова О.Г. Кейс-метод в обучении экономике. *Образовательные технологии.* 2004; 3-4: 124 – 127.
6. Пономарева И.Н., Соломин В.П., Сидельникова Г.Д. *Общая методика обучения биологии.* Москва: Академия, 2007.
7. Трайтак Д.И. *Проблемы методики обучения биологии*. Москва: Мнемозина, 2002.

References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Fed. zakon № 273-FZ ot 29.12.2012 (dejstvuyuschaya redakciya, 2016). *Konsul'tant Plyus.* Sprav.-pravov. Sistema. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
2. Harchenko L.N. *Informatika. 8 – 11 klassy. Aktivnye metody obucheniya*. Volgograd: «Uchitel'»., 2012.
3. Dolgorukov A.M. *Metod case-study kak sovremennaya tehnologiya professional'no-orientirovannogo obucheniya*. Available at: //www.evolkov.net/case/case.study.html
4. Matveeva T.V. *Polnyj slovar' lingvisticheskih terminov.* Rostov-na-Donu, 2010: 84 – 85.
5. Smolyaninova O.G. Kejs-metod v obuchenii `ekonomike. *Obrazovatel'nye tehnologii.* 2004; 3-4: 124 – 127.
6. Ponomareva I.N., Solomin V.P., Sidel'nikova G.D. *Obschaya metodika obucheniya biologii.* Moskva: Akademiya, 2007.
7. Trajtak D.I. *Problemy metodiki obucheniya biologii*. Moskva: Mnemozina, 2002.

Статья поступила в редакцию 17.10.18

УДК 378:63

Morozova O.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: morozova-on@mail.ru*
Ilina I.Ye., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: ser_il@mail.ru*

ON THE QUESTION OF DETERMINATION OF STUDENTS' MOTIVATION TO STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN TECHNICAL UNIVERSITIES. The article studies a problem of motivation of students for the study of a foreign language. The objective of the paper is to reveal the importance and feasibility of studying this discipline. The authors pay much attention to understanding motivation as combination of psychological causes. The researchers fulfilled an analysis of students' motivation to the studies, which is based on a concept of the locus of control. The meaning of the internal and external motivation is determined, and the main motives are given. The paper evaluates the results of the survey conducted at Tambov State Technical University among the first- and second-year students in order to determine the motives that motivate them for learning foreign languages. The statistical data on the study are introduced.

Key words: **motivation, foreign language, anti-motivation, affiliation motive, prosocial motive, identification motive, self-development motive, self-affirmation motive.**

О.Н. Морозова, *канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: morozova-on@mail.ru*
И.Е. Ильина, *канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: ser_il@mail.ru*

К ВОПРОСУ ВЫЯВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена анализу вопросов выявления мотивации студентов к изучению иностранного языка. Целью написания статьи является осознание важности и целесообразности изучения данной дисциплины. Особое внимание уделяется рассмотрению мотивации как совокупности причин психологического характера. Проведен анализ мотивированности студентов к обучению, опираясь на понятие локуса контроля. Конкретизирована сущность внутренней

и внешней мотивации, а также выделены основные мотивы. Оцениваются результаты опроса, проведенного в Тамбовском государственном техническом университете среди студентов 1 и 2 курсов, с целью установить, какие же именно мотивы движут ими при изучении иностранных языков. Представлены статистические данные по проведенному исследованию.

Ключевые слова: **мотивация, иностранный язык, антимотивация, мотив аффилиации, просоциальный мотив, мотив идентификации, мотив саморазвития, мотив самоутверждения.**

В настоящее время проблема мотивации учебной деятельности становится все более актуальной в профессиональном образовании, так как многие обучающиеся не проявляют интереса к обучению. Причинами являются и социальная обстановка, и полнейшее безразличие студентов, а также банальная лень и многое другое. Возникает вопрос, как же связана мотивация человека с его социальным окружением? Современному обществу нужны специалисты с высоким уровнем профессионализма, инициативные, предприимчивые, проявляющие творческие способности. Это и предопределяет оптимизацию процесса обучения в целом и каждой из его сторон, в особенности мотивационной.

Значение решения проблемы мотивации учебной деятельности определяется тем, что она является необходимой для эффективного осуществления учебного процесса. На данном этапе, проблема заключается в том, чтобы найти такие методы педагогического воздействия, которые не только мотивировали бы студента, но и способствовали бы его максимальному развитию и его профессиональной самореализации. Для достижения этой цели современный педагог должен обладать следующими характеристиками: умение интересно и увлекательно вести урок; умело раскрывать значение изучаемого материала в будущей профессиональной деятельности; пользоваться авторитетом и доверием среди студентов; оказывать на них большое положительное влияние.

В исследованиях последних лет неоднократно поднимался вопрос мотивации студентов к изучению иностранного языка. Под мотивами учения понимается то, ради чего учится студент, что побуждает его учиться. Данная тема была и остается актуальной. Проблемой изучения мотивационной сферы занимаются как отечественные [1; 2; 3; 4; 5], так и зарубежные ученые [6; 7].

Изучение иностранных языков, безусловно, является важной составляющей современного профессионального образования. Глобализация затронула все сферы общественной жизни. За последние десятилетия произошло резкое расширение деловых и экономических связей, т. е. для эффективной деятельности в современных условиях требуются такие специалисты, которые готовы осваивать новые технологии, что, зачастую, значит общение с зарубежными специалистами и сотрудничество с международными компаниями. Все это обуславливает потребность государства в кадрах, владеющих иностранными языками. Реалии современной жизни таковы, что при трудоустройстве на работу потенциальные сотрудники, скорее всего, столкнуться с графой «Знание иностранных языков». При сегодняшней конкуренции на рынке труда знание иностранного языка может оказаться решающим при выборе работника. Профессиональное требование – это одна из основных причин, которая заставляет многих из нас изучать иностранный язык.

Роль иностранного языка в жизни современного человека стала первой необходимостью для профессионального и личностного развития.

Но, к сожалению, учащиеся не всегда осознают важность и целесообразность изучения данной дисциплины, порой отдавая предпочтение дисциплинам специальности. На примере студентов Тамбовского государственного технического вуза попробуем определить мотивацию при изучении иностранных языков.

Мотивация, как известно, представляет собой «совокупность причин психологического характера. Именно такая совокупность будет определять и объяснять, как поведение человека, так и его направленность, и активность. Говоря о мотивации, мы рассматриваем ее как «систему факторов, детерминирующих поведение» [8, с. 390]. Необходимо принять во внимание, что потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и т.д. неотрывно соединены с мотивацией. При работе со студентами важно помнить, что «…Сердцем мотивации является иерархия ценностей и убеждения. Если мы верим, что можем достичь большего с помощью чего-либо, то данный предмет становится для нас очень актуальным. И наоборот, если мы не верим в собственные силы, то это является одним из самых мощных источников антимотивации» [9].

В общей психологии Ю. Роттер сформулировал понятие локуса контроля – это представление о том, в какой степени результаты деятельности данного человека зависят от него самого (внутренний локус контроля) или от складывающихся обстоятельств (внешний локус контроля). Стоит отметить, что данное представление является устойчивым и характеризует человека как личность [10]. Опираясь на это понятие, многие ученые современности пытаются применить его основные идеи для анализа мотивированности студентов к обучению, в частности, изучению иностранных языков.

Так, например, данной проблемой занимались О.А. Данилова, Д.В. Конова, Р.А. Дукин. В своей работе [11] они подразделяют мотивацию на внешнюю и внутреннюю, где внешняя мотивация обуславливается внешними обстоятельствами, в то время как внутренняя связана непосредственно с самим предметом.

Анализируя внешнюю мотивацию, авторы выделяют следующие мотивы: мотив достижения; мотив самоутверждения; мотив идентификации; мотив аффилиации; мотив саморазвития; просоциальный мотив. Внутренняя же мотивация заключается в том, что студенту просто нравится овладевать навыками и умениями, изучать иностранный язык.

Опираясь на данную классификацию, нами были разработаны вопросы, целью которых являлось выявление мотивации студентов ТГТУ при изучении иностранного языка. В данном исследовании по определению мотивации изучения иностранного языка приняли участие более 300 студентов первого курса очного отделения. Нам нужно было выявить два основных критерия: 1) насколько студенты осознают необходимость и значимость иностранного языка; 2) привлекает ли их дисциплина «Иностранный язык».

Ответы были тщательно проанализированы, и в итоге были получены следующие результаты в выявлении мотивации изучения иностранного языка (Рис. 1):

1. Иностранный язык предусмотрен учебной программой, и я должен его изучать (мотив достижения – внешняя мотивация).
2. Учу, чтобы получать высокие оценки (мотив достижения – внешняя мотивация).
3. Знание иностранного языка необходимо, чтобы чувствовать себя свободно, путешествуя за границей (мотив аффилиации – внешняя мотивация).
4. Для расширения кругозора и общего развития (мотив саморазвития – внешняя мотивация).
5. Учу, потому что мне интересно (внутренняя мотивация).
6. Знание иностранного языка мне потребуется в моей будущей профессии и поможет в карьерном росте (просоциальный мотив – внешняя мотивация).
7. Чтобы читать литературу в оригинале, понимать тексты песен любимых исполнителей (мотив идентификации – внешняя мотивация).
8. Это престижно (мотив самоутверждения – внешняя мотивация).

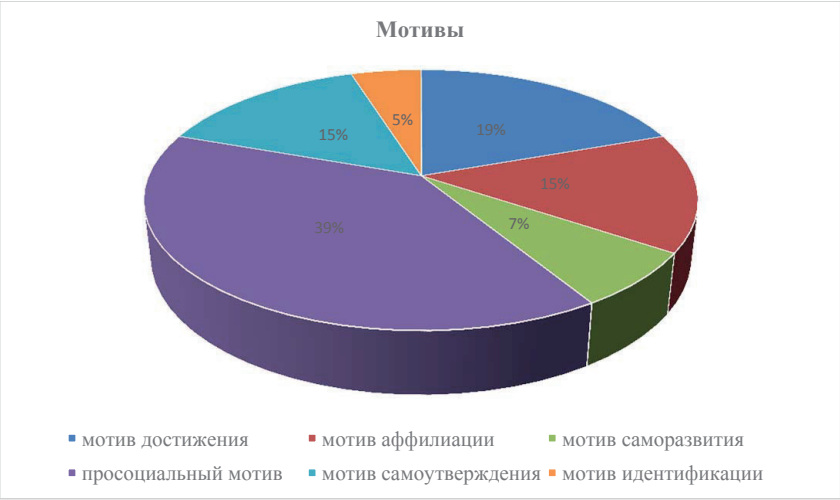


Рис. 1. Результаты выявления мотивации к изучению иностранного языка

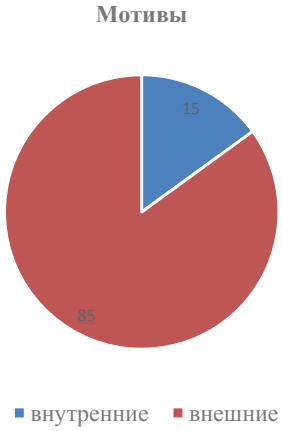


Рис. 2. Соотношение внешних и внутренних мотивов

Изучив анкеты студентов, мы выявили, что внешняя мотивация преобладает над внутренней (Рис. 2). Так, изучают иностранный язык потому, что им просто интересно только 15% опрошенных студентов. В то время как большинство из них считают изучение иностранного языка престижным, необходимым для карьерного роста, свободного общения в путешествиях. Многие считают важным получение высоких оценок, что, как им кажется, поможет в дальнейшем обучении и профессиональном становлении.

Также было отмечено, что большинство студентов хотели бы изучать несколько иностранных языков при наличии времени, а некоторые (30% из опрошенных) успешно это уже делают. 20% студентов обучаются дополнительно по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», где учебным планом предусмотрено параллельное изучение второго иностранного языка.

При помощи результатов опроса, проведенного в ТГТУ среди студентов 1 и 2 курсов экономических, юридических и инженерных специальностей, мы установили, какие же именно мотивы движут ими при изучении иностранных языков. На основе полученных данных можно делать выводы об уровне мотивации и уже на этой основе корректировать работу преподавателей с целью повышения мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранных языков.

Библиографический список

1. Башмакова И.С. *Формирование интереса к изучению иностранного языка у студентов неязыковых вузов*. Available at: http://www.mami.ru/science/mami145/scientific/article/s12/s12_73.pdf
2. Петровска Т.П., Рыманов И.Е. Мотивация изучения английского языка студентами технического вуза при смешанном обучении. *Филологические науки.* Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014; № 7 (37): в 2-х ч. Ч. I: 152 – 154.
3. Рядчикова Е.А. *Мотивация в изучении иностранных языков в вузе*. Available at: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2012/IV/uch_2012_IV_00008.pdf
4. Смирнов А.В. *Формирование мотивации учебной деятельности у студентов технического вуза*. Available at: http://psychology.snauka.ru/2012/12/1450
5. Хамедова Г.Н. *К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей*. Available at: http://vestnik.osu.ru/2012_2/48.
6. Carole A. Ames. *Motivation: What Teachers Need to Know.* Available at: http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames90.pdf
7. Teaching Strategies: Motivating Students. Available at: http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tsms
8. Немов Р.С. *Психология:* в 3-х т. Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1995; Т. 1.
9. Плигин А.А. *Усиление мотивации к изучению английского языка*. Available at: http://www.homeenglish.ru/ArticlesUsilen.htm
10. Елисеев О.П. *Локус контроля. Практикум по психологии личности*. Санкт-Петербург, 2003.
11. Данилова О.А., Конова Д.В., Дукин Р.А. *Роль мотивации в изучении иностранных языков*. Available at: http://study-english.info/article018.php#ixzz3GbZWmilj

References

1. Bashmakova I.S. *Formirovanie interesa k izucheniyu inostrannogo yazyka u studentov neyazykovyh vuzov.* Available at: http://www.mami.ru/science/mami145/scientific/article/s12/s12_73.pdf
2. Petrovska T.P., Rymanov I.E. Motivaciya izucheniya anglijskogo yazyka studentami tehnicheskogo vuza pri smeshannom obuchenii. *Filologicheskie nauki.* Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2014; № 7 (37): v 2-h ch. Ch. I: 152 – 154.
3. Ryadchikova E.A. *Motivaciya v izuchenii inostrannyh yazykov v vuze*. Available at: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2012/IV/uch_2012_IV_00008.pdf
4. Smirnov A.V. *Formirovanie motivacii uchebnoj deyatel'nosti u studentov tehnicheskogo vuza*. Available at: http://psychology.snauka.ru/2012/12/1450
5. Hamedova G.N. *K probleme formirovaniya motivacii izucheniya inostrannogo yazyka u studentov neyazykovyh special'nostej*. Available at: http://vestnik.osu.ru/2012_2/48.
6. Carole A. Ames. *Motivation: What Teachers Need to Know.* Available at: http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames90.pdf
7. Teaching Strategies: Motivating Students. Available at: http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tsms
8. Nemov R.S. *Psihologiya:* v 3-h t. Moskva: Prosveschenie: VLADOS, 1995; T. 1.
9. Pligin A.A. *Usilenie motivacii k izucheniyu anglijskogo yazyka*. Available at: http://www.homeenglish.ru/ArticlesUsilen.htm
10. Eliseev O.P. *Lokus kontrolya. Praktikum po psihologii lichnosti*. Sankt-Peterburg, 2003.
11. Danilova O.A., Konova D.V., Dukin R.A. *Rol' motivacii v izuchenii inostrannyh yazykov*. Available at: http://study-english.info/article018.php#ixzz3GbZWmilj

Статья поступила в редакцию 17.10.18

УДК 37.04: 392 (571.52)

***Maryukhina V.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: valya-maruhina@mail.ru*
***Munzuk T.T.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: munzuk.t@mail.ru*
***Damba N.Ch.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: natalyadamba@mail.ru*

EDUCATIONAL PRINCIPLES OF THE TUVA PEOPLE'S PEDAGOGY. The article observes the contents, tasks and experience of the Tuva people's pedagogy in the moral and labor education of the younger generation in the family in the past and using its traditions and customs in the practice of family education. The authors note down that the effectiveness of family education in modern conditions increases, if we consider the centuries-old traditions of the Tuva people's pedagogy to be based on labor education in a family household and economic activities herdsmen of Tuva. The work studies the experiences of education in a Tuvan family. The use of pedagogical means of national pedagogics in the educational work improves product quality, enhances the raising effect on the child's personality, enriches the contents and forms of family education.

Key words: **folk pedagogy, labor education, and folklore.**

***В.В. Марюхина**, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: valya-maruhina@mail.ru*
***Т.Т. Мунзук,** канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: munzuk.t@mail.ru*
***Н.Ч. Дамба**, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: natalyadamba@mail.ru*

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье проведён анализ и обобщение содержания, задач и опыта тувинской народной педагогики в нравственном и трудовом воспитании подрастающего поколения в семье в прошлом и использовании ее традиций и обычаев в практике семейного воспитания. Отмечено, что эффективность семейного воспитания в современных условиях повышается, если учитывать многовековые традиции тувинской народной педагогики, принимать за основу трудовое воспитание в семье традиционные бытовые и хозяйственные виды деятельности аратов Тувы. Был изучен опыт воспитания в тувинской семье. Использование педагогических средств народной педагогики в воспитательной работе повышает ее качество, усиливает воспитывающее влияние на личность ребенка, обогащает содержание и формы семейного воспитания.

Ключевые слова: **народная педагогика, трудовое воспитание, фольклор.**

Разнообразные условия окружающей действительности, которые включают в себя природно-климатические, социально-экономические, демографические, национальные и другие факторы, являются родником, обогащающим процесс воспитания. Все эти факторы в свое время создали народную педагогику, являющуюся общечеловеческой мудростью. Творя историю, народ творит и гениальную педагогическую систему воспитания, которая выступает и как общечеловеческая ценность.

Исследования в области социальных наук, психологические и педагогические концепции ясно подчеркивают, с одной стороны, развитие интернационального в характере, психологическом складе, традициях, обычаях, методах и приемах воспитания. Это объясняется тем, что жизнь народов в стране происходит в общих политических, социально-экономических условиях, которые сближают их нравы, обычаи, традиции. С другой стороны, данные наук показывают наличие национального, которое присуще только данному народу, хотя оно приобретает новое содержание, новые формы, адекватные современным социальным преобразованиям.

Тувинская народная педагогика – это нераздельная часть огромного педагогического опыта, выработанного на протяжении тысячелетий народами Российской Федерации. Она имеет свою своеобразную, специфическую, сложившуюся в течение многих веков цельную воспитательную систему, охватывающую все стороны подготовки детей к будущей жизни. До создания научной, официальной педагогики в Туве, государственной системы образования, появления своей национальной письменности и литературы, народная педагогика была главным средством нравственного, трудового, физического, эстетического и умственного воспитания детей в тувинской семье.

Анализ этнографических источников, устного народного творчества, педагогического содержания многих традиций и обычаев, а также изучение материалов по истории Тувы, позволяет утверждать, что тувинский народ накопил богатый опыт воспитания подрастающего поколения, создал прекрасные прогрессивные традиции и обычаи, в которых сконцентрированы методы и приемы, средства и пути народного воспитания. У тувинцев сложился нравственный идеал арата-скотовода, земледельца и охотника.

В фундаментальном исследовании Г.Е. Грумм – Гржимайло «Западная Монголия и Урянхайский край» освещается физико-географическое, экономическое и политическое положение Тувы. Описывая хозяйственные занятия тувинцев, он дает незначительные сведения о психическом складе народа, об отношении родителей и старших членов семьи к детям, о религиозных обычаях и обрядах [1].

Большое значение для изучения быта тувинцев, их трудовых традиций и обычаев, нравственного идеала имеют работы Л.П. Потапова «Очерки народного быта тувинцев» и С.И. Вайнштейна «Историческая этнография тувинцев», в которых можно почерпнуть некоторые сведения о воспитании детей в тувинской, о традициях и обычаях народ, народных знаниях, религиозных и свадебных обрядах.

Тувинский народ, не имевший письменности и школ на протяжении, в сущности, всей своей истории, вплоть до 1930 года, накопил богатейший опыт домашнего, семейного воспитания, создал прекрасные традиции и обычаи.

Воспитательное влияние традиций и обычаев во многом определяется авторитетом учителя, его непосредственным примером. Место и роль учителя в условиях сельской национальной школы в какой-то степени отличается от положения учителей городских школ. Это объясняется тем, что учащиеся и учителя городской школы общаются между собой в основном только в школе и общественных местах, где учитель может являться для них примером поведения и подражания. Сельский учитель занимает несколько иное положение в обществе. Его внешний и нравственный облик, отношения к семье, односельчанам, педагогическая и общественная жизнь находятся постоянно под неослабленным вниманием учащихся, их родителей, а также всего населения и общественности села. В семьях учеников сельских тувинских школ учитель – наиболее уважаемое и влиятельное лицо. К нему идут за советом и ученики и их родители и всегда получают добрый и полезный совет и практическую помощь.

Соответственно, что и учитель в меру своих знаний и опыта в процессе обучения использует педагогические традиции этноса. Педагог привлекает краеведческий материал, использует устное народное творчество тувинцев, музыка, танцы, декоративно-прикладное искусство все это становится особым средством формирования у учащихся уважения к культурному наследию народа, к его традициям и обычаям. Это чрезвычайно важно, так как учителя, имеющие глубокие знания о прогрессивном педагогическом опыте народа той местности, где они работают, хорошо разбирающиеся в общечеловеческих этических нормах, правилах, формах и методах народной педагогики, устанавливают прочные взаимные связи не только с учащимися, но и их родителями.

В период становления тувинцев как нации появляются зачатки педагогической основы воспитания детей благоразумными, трудолюбивыми, честными, человечными, которые нашли яркое отражение в практике общенародного воспитания, и были воплощены в народнопоэтическом творчестве – фольклоре. Будучи важным элементом национальной культуры, фольклор активно служил воспитанию и формированию человека, и поэтому имел огромное значение в жизни семьи.

Устное народное творчество, как одна из форм духовной культуры, имеет национальную специфику, зависит от развития того или иного народа, особенностей его жизни, характера. Произведения фольклора, как правило, отличаются глубоким идейным содержанием, высоким мастерством, связью с жизнью, доступностью. Тувинский фольклор богат и представлен разнообразными жанрами: пословицами и поговорками, сказками и загадками, героическими сказаниями и легендами, песнями и частушками.

Культура предков тувинцев сохранилась для нынешнего поколения не только в устном народном творчестве, а так же в памятниках древнетюркской (енисейской) письменности, которых на территории республики огромное количество. Остатки древних городищ, горных выработок, многие тысячи курганов, обелиски, сохранившиеся до наших дней, говорят о самобытной цивилизации на территории Тувы.

Изучение устного народного творчества тувинцев привлекало внимание ученых еще в XIX веке. Основатель отечественной тюркологии академик В.В. Радлов первый исследователь, который стал собирать по крупицам тувинский фольклор. Записи образцов тувинских сказок, пословиц и поговорок, героического эпоса, песен и частушек, сделанные учеными-исследователями Тувы, представляет исключительно большую ценность.

Изучение тувинского фольклора как средства воспитания представляет собой актуальную задачу для совершенствования процесса обучения и воспитания детей в школе и семье, что особо остро стоит для подрастающего поколения. Конечно, возможно только путем глубокого исследования и анализа устного народного творчества, в котором ясно выражен педагогический опыт тувинского народа, можно применять его основные идеи в целях воспитания подрастающего поколения.

Самому короткому жанру фольклора – пословицам и поговоркам, свойственно меткое, умное, живое слово глубокого содержания. Краткость, выразительность, красота слога удачно передают богатый опыт старших поколений, их отношение к природе, людям, суждения и оценки, характеризующие опыт нравственного, трудового, эстетического, умственного и физического воспитания в прошлом.

В тувинском народе бытует огромное количество пословиц и поговорок. Многие тувинские пословицы и поговорки имеют целью привить детям высокие моральные качества. Одни из них, внушая детям, любовь к родному краю, учат их быть честными, трудолюбивыми, смелыми, гуманными и правдивыми, приучают к нормам поведения в семье и обществе. Например: «от работы убежишь – в нужду попадешь, от знаний убежишь – в беду попадешь», «дай приют старому, вытри слезы малому», «в паводок нет рыбы, в пословице – лжи», «мать моя – земля родная, мачеха – земля чужая», «растение любит весну, народ любит правду» [2].

Другие пословицы призывают детей к мужеству, удали, смелости, и героизму: «лучше смерть принять, нежели честь потерять», «пугливому коню все чудится, трусливому – везде мерещится». Пословицы и поговорки воспитывают у детей чувства дружбы, товарищества, сознания общественного долга: «слово дал – хозяином будь», «с другом в ладу, в согласье живи, последний кусок пополам раздели», «в дружбе – сила, с другом – веселье».

Среди тувинских народных сказок особое распространение имеют бытовые сказки. Одной из популярных сказок является произведение об Оскюс-ооле, парне-сироте. В основу сказки легла та ненависть тувинского народа к ханам, а также вера в завтрашний день. Герой тувинских сказок – простой народ, всегда наделен положительными качествами: умом, добротой, простотой и трудолюбием, силой и отвагой.

В тувинской народной сказке «Искусница Шевер-Кыс» рассказывается о девушке Шевер-Чечен (шевер – искусный, умелый; чечен – изящный). Шевер-Чечен умелая была искусница, тем самым в этом произведении восхвалялось мастерство, трудолюбие. Однако в этой же сказке показана и реальная жизненная картина того времени, а именно бесправное положение женщины в феодальной Туве.

Особую нишу занимает сказки о животных, которые содержат в себе наблюдения над жизнью и повадками животных, опыт, накопленный многими веками. В них в метафорической форме осуждаются человеческие пороки и восхваляются положительные черты характера. Как и в сказках других народов, животные в тувинских сказках наделены человеческими чертами и качествами, умеют разговаривать. В сказках отражены элементы древних верований, мировоззрение тувинского народа, его традиции, обычаи и обряды. Тувинские народные сказки имеют большое научно-познавательное и воспитательное значение.

Любой фольклор имеет особый такой жанр как загадки, которые служат способом испытания мудрости, с помощью загадок старшее поколение расширяло кругозор младшего поколения. Загадки создавались на основе накопленного человеком опыта и наблюдений в познании окружающей его среды, в освоении различных трудовых процессов. Загадки выполняли функцию отражения кочевого уклада жизни тувинцев их хозяйственные и семейно-бытовые условия. Содержание тувинских загадок и их отгадки отличаются большим разнообразием, конкретностью, образностью, реалистичностью. В.В. Радлов, посетив Туву в начале XX века, записал тувинские загадки: «между тридцатью голубыми конными бегает рыжий жеребец» (зубы и язык человека), «стоит одиноко дерево и пылает» (свеча), «два ворона бьют друг друга по подбородкам и щекам» (ножницы) [2].

Многие ученные – тюрковеды отмечают, что в тувинском фольклоре особые возможности, которые использовались и используются народом для нравствен-

ного, трудового, умственного и эстетического развития подрастающего поколения. Тувинский фольклор несет в себе особую воспитательную и образовательную функции, которые помогают сформировать у подрастающего поколения нравственные качества характера и общепринятые ценности. Дает возможность детям глубже и тоньше разбираться в жизненных ситуациях, в окружающих явлениях, найти свое отражение в бытие народа.

В тувинской народной педагогике сложились определенные положения, принципы воспитания детей. Основными принципами тувинской народной педагогики, способствующими успешному протеканию воспитательному процесса, тувинский народ считал разумную любовь к детям, учет их индивидуальных и возрастных особенностей, правильное поведение взрослого как образец подражания, авторитет родителей, эффективное сочетание народных средств и методов в воспитании детей в семье [3].

С течением времени тувинский народ выработал определенные требования к нравственному облику арата-тувинца, дошедшие до нас в основном благодаря произведениям устного творчества народа, устным рассказам представителей старшего поколения, а также традициям и обычаям.

Многие дореволюционные исследователи Тувы, путешественники обратили внимание на традиционное гостеприимство тувинцев, «а русские колонисты в один утверждали, что такого гостеприимства они не встречали нигде, кроме Тувы» [4]. Гостеприимство у тувинцев органически сочетается с проявлением чуткого отношения к людям и составляет одну из существенных черт их характера.

У тувинского народа обычай велит гостя посадить на почетное место в юрте, преподнести чашку молочного чая и подать для него все самое лучшее из пищи. С древних пор у тувинцев существует такой обычай: для гостей забивают домашнее животное, готовят хан (варенную кровь в виде кровяной колбасы), варят свежее мясо и угощают гостей.

Тувинские народные педагоги утверждали, что традиционное гостеприимство, прививаемое детям с самого раннего детства, является замечательным средством воспитания у детей уважительного отношения к соседям, друзьям, родным, близким, которым каждодневно необходимо оказывать гостеприимный прием, и вообще к людям, знакомым и незнакомым. Традиция гостеприимства требует таких нравственных качеств, как человечность, уважение к людям, приветливость, сдержанность.

Воспитание детей в тувинской семье проводилось в русле тех моральных норм, которые были характерны для традиционного общества. Прежде всего, моральные установки требовали уважения к старшим и проявления коллективной взаимопомощи. Благодаря осуществлению этого принципа народной педагогики, проявлялась забота о стариках, сиротах и нетрудоспособных.

У тувинского народа, как и у многих других народов, имеются очень вежливые формы взаимного обращения. Они, прежде всего, существуют в семье и между родственниками. Такое взаимное вежливое обращение в семье имеет очень важное педагогическое значение, так как приучает детей с малых лет к почтительному отношению к людям.

Исследователь этнографии тувинцев Г.Е. Грумм-Гржимайло отмечал, что «…сойоты не назовут вам имен родителей, тестя и тещи; а, засим, невестке возбраняется называть по имени свекровь и свекра…муж никогда не назовет своей жены иначе, как ог-иези – хозяйка юрты или сюрген-иези…матерью такого-то, а жена мужа – своим мужчиной – иерним…до настоящего времени считается неучтивым называть по имени человека почтенных лет» [1].

Почетные учителя республики отмечают, что на основе межпоколенного опыта у тувинцев выработалась целенаправленная система воспитания и развития ребенка. Эта система основывалась, прежде всего, на реальных, достаточно суровых условиях жизни скотоводов-кочевников и охотников тайги. До создания тувинской национальной письменности и учебно-воспитательных учреждений тувинские дети воспитывались только в семье и главными воспитателями были представители старшего поколения, родители, а также старшие братья и сестры. Руководствуясь народными методами, средствами и принципами воспитания детей, тувинские родители прививали детям любовь и уважение к труду, людям труда, формировали определенные нравственные качества [6].

В целом проведенное исследование выявило недостаточное использование всего богатства нравственного содержания традиций и обычаев тувинского народа в воспитательной работе школы. Анализ опроса учащихся и учителей национальных школ республики позволил сделать следующие выводы: 1) приобщение учащихся к прогрессивному наследию тувинского народа необходимо и возможно в условиях школы, но эта работа проводится нерегулярно, бессистемно; 2) эффективность работы педагогического коллектива по воспитанию учащихся на прогрессивных народных традициях зависит от заинтересованности в этом коллектива учителей школы и в равной мере от его сплоченности на идейной, нравственной и деловой основе; 3) необходимо, чтобы школа стала центром пропаганды прогрессивных народных традиций и обычаев и новых традиций среди учащихся, родителей и населения; 4) важно восполнить пробел в осведомленности учителей и учащихся в вопросах о тувинской народной педагогике; 5) следует отметить, что усвоение положительного опыта прошлого помогает овладевать педагогической культурой, мастерством, глубже уяснять задачи, стоящие перед современной школой, отчётливее представить перспективу и предупреждает повторение ошибок прошлого.

Библиографический список

1. Грумм-Гржимайло Г.Е. *Западная Монголия и Урянхайский край*. Ленинград, 1926 – 1930.
2. Радлов В.В. *Образцы народной литературы тюркских племен, живущих в Южной Сибири и Джунгарской области.* Санкт-Петербург, 1907; Ч. 1.
3. Кон Ф.Я. *За пятьдесят лет.* Собрание сочинений. Т.3 Экспедиция в Сойотию. Москва: Издательство Всесоюзного общества политкаторжан и ссыльно-поселенцев, 1934.
4. Дулов В.И. *Социально-экономическая история Тувы XIX – начала XX вв.* Москва: Наука, 1956.
5. Родевич В. *Урянхайский край и его обитатели.* Т.48. Санкт-Петербург: Известия РГО, 1912: 129 – 188.
6. Салчак К.Б., Салчак Л.П. *Развитие тувинской народной педагогики.* Кызыл: Тув. кн. изд-во, 1984.

References

1. Grumm-Grzhimajlo G.E. *Zapadnaya Mongoliya i Uryanhajskij kraj*. Leningrad, 1926 – 1930.
2. Radlov V.V. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskih plemen, zhivuschih v Yuzhnoj Sibiri i Dzhungarskoj oblasti*. Sankt-Peterburg, 1907; Ch. 1.
3. Kon F.Ya. *Za pyat'desyat let*. Sobranie sochinenij. T.3 `Ekspediciya v Sojotiyu. Moskva: Izdatel'stvo Vsesoyuznogo obschestva politkatorzhan i ssyl'no-poselencev, 1934.
4. Dulov V.I. *Social'no-`ekonomicheskaya istoriya Tuvy XIX – nachala XX vv.* Moskva: Nauka, 1956.
5. Rodevich V. *Uryanhajskij kraj i ego obitateli.* T.48. Sankt-Peterburg: Izvestiya RGO, 1912: 129 – 188.
6. Salchak K.B., Salchak L.P. *Razvitie tuvinskoj narodnoj pedagogiki.* Kyzyl: Tuv. kn. izd-vo, 1984.

Статья поступила в редакцию 30.10.18

УДК 51(07)

Nurmagomedov D.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dibir52@mail.ru*

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*

Ramazanova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary 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 Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru*

Arslanalieva D.I., *postgraduate, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Elementary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru*

FORMATION OF LOGICAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTION OF COMPARISON IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO PRIMARY SCHOOLCHILDREN. The article clarifies the meaning of a concept of “comparison” as a logical operation, didactic reception and universal educational action. An algorithm for the formation of a universal educational action is compared with the implementation of the activity approach. Examples of the use of this algorithm, with concretization of its step, in the study of various issues of the initial course of mathematics are considered. The authors conclude that the formation of the skills in making “comparison” requires a clear goal setting, a description of the order understandable to students, the algorithm for performing this action, the formulation of the

conclusion. Any result usually ends with generalization. The practice shows that if one is able to compare the masters and other logical skills: analogy, summing up poponete, hypotheses, justification, etc., they can easily apply this effect when studying other school subjects in the elementary grades.

Key words: **universal learning action, comparison, comparison features, comparison algorithms.**

Д.М. Нурмагомедов, *канд. пед. наук, проф. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: dibir52@mail.ru*

Н.Г. Гашаров, *к.ф.-м.н., доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru*

Э.А. Рамазанова*, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального 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, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru*

Д.И. Арсланалиева, *соискатель каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ СРАВНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье уточняется смысл понятия «сравнение» как логической операции, дидактического приема и универсального учебного действия. Приведен алгоритм формирования универсального учебного действия сравнение в русле реализации деятельностного подхода. Рассмотрены примеры использования этого алгоритма, с конкретизацией его шага, при изучении различных вопросов начального курса математики. Авторы делают вывод о том, что формирование УУД «сравнение» требует четкой постановки цели, описание понятного учащимся порядка, алгоритма выполнения этого действия, формулировки вывода. Любой результат обычно заканчивается обобщением. Практика показывает, что кто умеет сравнивать, тот легко овладевает и другими логическими УУД: аналогией, подведением подпонятия, выдвижением гипотез, их обоснованием и т. д. Если учащиеся овладели УУД «сравнение» в процессе обучения математике, то они могут без особого труда применять это действие при изучении других учебных предметов в начальных классах.

Ключевые слова: **универсальное учебное действие, сравнение, признаки сравнения, алгоритмы сравнения**.

В материалах Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения начального общего образования отдельно выделяется блок познавательных универсальных учебных действий (УУД), который включает общеучебные УУД, логические УУД и действия постановки и решения проблем. Нас интересует формирования важнейшей составляющей логических УУД – сравнения.

Формирование логических УУД происходит при изучении всех учебных предметов в начальной школе, но целенаправленный смысл этот процесс приобретает лишь в процессе обучения математике [1 – 3].

В основе логических УУД лежат логические операции, которые, в свою очередь, базируются на формальной логике. Именно учебный предмет «математика» преимущественно строится по законам формальной логики, в силу абстрактности рассматриваемых понятий, в которых количество связей ограничено и, следовательно, может быть отслежено. Поэтому логические УУД, в том числе и сравнение, в наиболее «чистом» виде могут быть сформированы лишь в процессе обучения математике, так как обучение математике носит в их формирование важную и специфическую роль, которая не может быть эффективно реализована, даже всей совокупностью других учебных предметов.

Рассматривая сравнение в процессе обучения, нам здесь следует уточнить какой смысл мы вкладываем в это понятие.

Сравнение – логическая операция, цель которой – установление черт сходства или различия между объектами. В этом смысле операция «сравнение» позволяет изучить существенное в объекте, сопоставляя его с другими объектами и выявляя его сходства и различия.

В процессе обучения сравнение выступает как дидактический прием, способствующий эффективному усвоению знаний учащимися, установлению связи ранее изученного материала с новым. В педагогике прием сравнения принято относить к числу важнейших приемов. К.Д. Ушинский подчеркивал, что «Сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. В дидактике сравнение должно быть основным приемом».

Рассматривая сравнение как УУД, необходимо несколько изменить взгляд по его истолкованию. Если логическая операция «сравнение» – это «инструмент» мышления, то УУД «сравнение» – это инструмент, способ осуществления деятельности. Поэтому свой смысл это действие приобретает внутри определенной цели. Ведь в зависимости от цели мы выбираем объекты сравнения, определяем аспекты и признаки сравнения. И только после этого переходим к сопоставлению, нахождению сходства и различия, формулировке вывода. С этой точки зрения УУД «сравнение» – это сопоставление объектов в контексте цели [4; 5].

С учётом сказанного можно предложить следующий алгоритм осуществления УУД «сравнение»:

1. Определение цели сравнения. (Для чего сравниваем? Что мы хотим узнать? Какую проблему мы решаем? На какой вопрос мы хотим ответить?)
2. Определение объектов сравнения. (Какие объекты для этого необходимо сравнить?)
3. Определение аспектов сравнения. (С какой точки зрения будем сравнивать?)
4. Выделение признаков сравнения? (Какие признаки объектов существенны для решения поставленной задачи?)
5. Чем сходны и чем различны эти объекты по выделенным признакам?
6. Вывод в контексте цели. (К какому выводу мы пришли в результате сравнения? Что мы узнали в результате сравнения?)

Обратим внимание на то, что в школьной практике основное внимание уделяется выполнению пятого и эпизодически шестого шага алгоритма, что соответствует логической операции «сравнение» и часто сводится произвольному сопоставлению объектов. Так, в учебниках математики преобладают задания типа: «Сравните выражения», «Сравните задачи», «Сравните два примера, выберите один и решите» и т. д. При таких формулировках учащиеся часто не осознают для чего они сравнивают, по каким критериям нужно сравнивать и какому выводу должны прийти.

Логическая операция сравнения лежит в основе УУД «сравнение», но это не одно и то же. УУД «сравнение» – это сравнение объектов с контекстом цели. Оно не сводится к произвольному сопоставлению объектов. Цель определяет объекты сравнения, аспекты и признаки сравнения.

В ФГОС НОО предполагается формирование у младших школьников умения выбирать основания и критерии для сравнения.

При выборе основания для сравнения необходимо: выявление признаков у объектов; установление общих признаков; выделение одного из существенных признаков.

Признак – то, в чем предметы сходны друг с другом или в чем они отличаются друг от друга; показатель, сторона предмета или явления, по которой можно узнать, описать или определить предмет или явление.

Признаки подразделяются на общие, отличительные, существенные и несущественные.

Общие признаки – это признаки, которые одинаковы у всех рассматриваемых объектов.

Отличительные признаки – это признаки, которыми рассматриваемые объекты отличаются друг от друга.

Существенные признаки – это такие признаки, из которых каждый, взятый отдельно, необходим, а все вместе достаточны, чтобы отличить данный предмет или данную группу предметов от всех остальных предметов.

Всякий существенный признак является общим для данной группы предметов, но не всякий общий признак является существенным.

Несущественные признаки – это преходящие, второстепенные признаки, приобретая или теряя которые, предмет остается самим собой. Несущественные признаки могут, принадлежат и не принадлежат предмету и которые не выражают его сущность.

Признак характеризует предмет с точки зрения определенного свойства или качества, как присущего, так и неприсущего ему. Например, если диагонали четырехугольника точкой пересечения делятся пополам, то это четырехугольник – параллелограмм.

Свойство – то, что присуще какому-либо предмету и характеризует его само по себе, а не говорит о его отношении с некоторыми другими объектами. Например, если дан ромб, то из этого следует, что диагонали взаимно перпендикулярны.

Обучение сравнению необходимо разделить на два этапа – подготовительный и основной.

На подготовительном этапе отрабатываются операции входящие в УУД сравнение (выделение признаков объектов, существенных и несущественных).

Вначале формируются у учащихся умения выделять признаки одного предмета. Например: а) дана запись: 4 + 5 = 9. Назовите ее признаки. В ней имеются числа 4, 5 и 9, при этом 4 и 5 – слагаемые, 9 – сумма, причем сумма 4 + 5 стоит слева от знака равенства и т.д.

б) Дано число 93. Выделите признаки присущие этому числу (запись числа оканчивается цифрой 3, начинается цифрой 9, причем в этом числе 9 десятков и 3 единицы и т.д.).

Далее можно переходить к выполнению заданий, связанных с выделением общих признаков двух и более объектов (предметов). С этой целью учащимся можно предложить, выделив какой-либо признак у данного объекта, затем выяснить, есть ли такой же признак у другого. Например, даны записи: 6 + 3 и 6 – 3. Выделите в первой записи, какой-либо признак (число 6). Этот признак содержится и во второй записи. Выделим число 3. Оно так же имеется и в первой и во второй записях. Предлагаем найти такой признак, которого нет и в первой и второй записях и т. д.

В последующем проводится работа по выделению у объектов (предметов) существенных и несущественных признаков. На этом этапе можно ограничиться разъяснением, что признаки объекта, от которого зависит правильность ответа на заданный вопрос или поставленное задание, называются существенными. В первое время вместо этого термина можно употреблять слова «главный», «важный» и т. д.

Например: 1) Представьте число 25 в виде суммы двух слагаемых. Что существенного в этом задании? (здесь существенны следующие признаки: а) число должно быть представлено в виде суммы); б) в этой сумме должно быть два слагаемых.

Несущественный: однозначными, двузначными и т. д. должны быть слагаемые.

2) Замени сумму 6 + 6 + 6 +6 произведением.

Какие признаки данного примера существенны (наличие одинаковых слагаемых, те слагаемые, которые повторяются несколько раз; число таких слагаемых).

На втором этапе учащиеся первоначально с помощью учителя, а в последующем самостоятельно определяют цели сравнения, а затем с их учетом выбирают объекты сравнения, определяют с какой точки зрения будет осуществлено сравнение, выделяют признаки существенные для решения поставленной задачи, определяют, чем сходны и чем различны эти объекты по выделенным признакам, формулируют вывод в контексте поставленной цели. Такой порядок действий является ориентировочной основой для выполнения сравнения.

Таким образом, выбор объектов, аспектов, признаков, результата сравнения зависит от цели сравнения. Приведем примеры, подтверждающие этот вывод.

В результате проведенного сравнения можно сделать вывод относительно способа умножения однозначного числа на двузначное.

1. Цель сравнения – выявление способа сложения однозначных чисел с переходом через десяток. Для реализации этой цели очень важно правильно выбрать объекты сравнения.

На практике мы столкнулись с такой ситуацией, когда для реализации этой цели в качестве объектов были выбраны следующие записи:

$$8 + 5 = 8 + (2 + 3) = (8 + 2) + 3 = 10 + 3 = 13$$
$$8 + 6 = 8 + (2 + 4) = (8 + 2) + 4 = 10 + 4 = 14$$
$$8 + 7 = 8 + (2 + 5) = (8 + 2) + 5 = 10 + 5 = 15$$

Сравнивая отраженные здесь способы действий, учащиеся выявляют общий способ прибавления однозначного числа к 8, но не сложения любых однозначных чисел. Для достижения поставленной цели сравнения, предложенные объекты (записи) не подходят, так как они ориентируют учащихся на узкое обобщение.

Оно выражается в том, что вместо обобщенного способа действий, охватывающий случаи 9 + 5, 8 + 3 и т. д. у учащихся формируется частный способ действия, охватывающий случаи прибавления однозначного числа к 8. Поэтому, необходимо варьирование объектов с целью выявления общего способа сложения однозначных чисел.

Применительно к рассматриваемому случаю варьирование можно осуществить путем выполнения следующих упражнений:

1) какие числа надо прибавить к 9, 7, 8, 4, 5, 6, чтобы сумма равнялась 10?

2) представьте число 7 в виде суммы двух слагаемых так, чтобы одно из них сложенное с числом 6, давало бы в сумме число 10?

3) вставьте в «окошки» пропущенные числа, чтобы равенства были верными:

$$7 + \square + \square = 10 + \square\ 8 + \square + \square = 10 + \square$$
$$6 + \square + \square = 10 + \square\ 9 + \square + \square = 10 + \square$$

Затем, подробно останавливаясь на случаях 9 + 5, 8 + 3, учащиеся могут сделать вывод, связанный со сложением однозначных чисел с переходом через десяток.

1. Цель сравнения – выявление способа умножения однозначного числа на двузначное число.

В качестве объектов сравнения можно выбрать записи:

$$6 \cdot 15 = 6 \cdot (10 + 5) = 6 \cdot 10 + 6 \cdot 5 = 60 + 30 = 90$$
$$8 \cdot 22 = 8 \cdot (20 + 2) = 8 \cdot 20 + 8 \cdot 2 = 160 + 16 = 176$$
$$3 \cdot 47 = 3 \cdot (40 + 7) = 3 \cdot 40 + 3 \cdot 7 = 120 + 21 = 141$$

Обращаем внимание на то, что в предлагаемых объектах для сравнения существенными являются следующие признаки: первый множитель однозначное число, а второе двузначное. Причем значения взятых чисел несущественно.

Сравниваем по способам решения. Существенные признаки:

– представление числа в виде суммы разрядных слагаемых;
– умножение однозначного числа на сумму.

Усвоив прием умножения однозначного числа на двузначное, учащиеся путем сравнения могут выявить способ умножения однозначного числа на трехзначное. Здесь уже другая цель сравнения. Для ее реализации выберем два объекта, один из которых известен учащимся, а второй сравнивается с ним по существенным признакам.

Анализируя известный способ умножения однозначного числа на двузначное, например: 3 · 47 = 3 · (40 + 7) = 3 · 40 + 3 · 7 = 120 + 21 = 141, учащимся можно предложить высказать предположение о способе нахождения произведения 3 · 247. Путем сравнения выясняется: в первом случае умножали два числа, но то же самое предлагается и во втором случае; в первом случае второй множитель представляли в виде суммы разрядных слагаемых и умножали число на сумму. Возникает догадка, вероятно, также можно умножать и во втором случае. Здесь учитель направляет учащихся на формулировку вывода на основе сравнения.

3. В начальном курсе математики довольно часто для организации деятельности учащихся, направленной на получение новых знаний, используются индуктивные умозаключения, в состав которых входит сравнение. Например: цель сравнения – формулировка переместительного свойства сложения. В качестве объектов сравнения могут быть выбраны следующие пары примеров:

3 + 6 =	4 + 1 =	5 + 2 =
6 + 3 =	1 + 4 =	2 + 4 =

Вначале учащиеся решают эти примеры, а затем, сравнивая их в каждой паре, выделяют общие признаки: одинаковые слагаемые и суммы; различные признаки – слагаемые переставлены. В результате сравнения делается вывод: от перестановки слагаемых сумма не изменяется.

4. Цель сравнения – нахождение произведения многозначных чисел, оканчивающихся нулями.

В качестве объектов сравнения выберем записи:

8400	970	32000
x 70	x 500	x 30
588000	485000	960000

Существенными для предложенных объектов являются следующие признаки: все числа оканчивающиеся нулями; количество нулей в произведении равно сумме нулей в сомножителях. К несущественным относят количество цифр в множителях, так как не влияет на правило получение результата.

Сравнивая эти действия по заданному основанию – количеству нулей в произведении и сомножителях получим: в первом примере 2 + 1 = 3, во втором 1 + 2 = 3, в третьем 3 + 1 = 4.

Вывод: произведение многозначных чисел, оканчивающихся нулями, содержит на конце столько нулей, сколько их в обоих сомножителях вместе.

Таким образом, формирование УУД «сравнение» требует четкой постановки цели, описание понятного учащимся порядка, алгоритма выполнения этого действия, формулировки вывода. Любой результат обычно заканчивается обобщением. Практика показывает, что кто умеет сравнивать, тот легко овладевает и другими логическими УУД: аналогией, подведением подпонятия, выдвижением гипотез, их обоснованием и т.д. Если учащиеся овладели УУД «сравнение» в процессе обучения математике, то они могут без особого труда применять это действие при изучении других учебных предметов в начальных классах.

Библиографический список

1. Артемов А.А., Истомина Н.Б. *Теоретические основы методики обучения математики в начальных классах*. Москва – Воронеж, 1996.
2. Подходова Н.С., Фефилова Е.Ф. Особенности формирования познавательных универсальных учебных действий. *Вестник Северного (Арктического) Федерального Университета. Серия: Гуманитарных и социальных наук*. 2013; 4: 139 – 146.
3. Царева С.Е. *Методика преподавания математики в начальной школе*. Москва, 2014.
4. Талызина Н.Ф. *Формирование познавательной деятельности младших школьников*. Москва, 1988.
5. Шадрина И.В. *Математическое развитие младших школьников*: монография. Москва, 2009.

References

1. Artemov A.A., Istomina N.B. *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya matematiki v nachal'nyh klassah*. Moskva – Voronezh, 1996.
2. Podhodova N.S., Fefilova E.F. Osobennosti formirovaniya poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) Federal'nogo Universiteta. Seriya: Gumanitarnyh i social'nyh nauk*. 2013; 4: 139 – 146.
3. Careva S.E. *Metodika prepodavaniya matematiki v nachal'noj shkole*. Moskva, 2014.
4. Talyzina N.F. *Formirovanie poznavatel'noj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov*. Moskva, 1988.
5. Shadrina I.V. *Matematicheskoe razvitie mladshih shkol'nikov*: monografiya. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 378

***Omarova E.M.**, Senior Lecturer, Department of Education Management, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Emiliomarova1985@mail.ru*
***Bagirova Z.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Education Management, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Emiliomarova1985@mail.ru*

DAGESTAN FAMILY TRADITIONS AS OPTIMUM CONDITION OF FORMATION OF POSITIVE IMAGE OF TEENAGERS. The article studies problems of formation of positive image of teenagers in modern conditions, influence of family traditions on formation of positive image reveal, the short analysis of a condition of this problem is given, the attention is focused on expediency of formation of positive image of teenagers on the Dagestan family traditions, the role of family in formation of positive image of teenagers is staticized. A Dagestan family pays great attention to the education of the younger generation of physical and moral and volitional, ethical qualities necessary for life. It is concluded that the observance of family traditions and customs contributes to the revival and preservation of national culture and the formation of spiritual qualities and moral health of adolescents.

Key words: **positive image, family, family traditions, ideal, values, moral qualities.**

***Э.М. Омарова**, ст. преп. каф. управления образованием, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Emiliomarova1985@mail.ru*
***З.К. Багирова**, канд. пед. наук, доц. каф. управления образованием, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Emiliomarova1985@mail.ru*

ДАГЕСТАНСКИЕ СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ОПТИМАЛЬНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА ПОДРОСТКОВ

В статье раскрываются проблемы формирования позитивного имиджа подростков в современных условиях, влияние семейных традиций на формирование позитивного имиджа, дается краткий анализ состояния данной проблемы, акцентируется внимание на целесообразности формирования позитивного имиджа подростков на дагестанских семейных традициях, актуализируется роль семьи в формировании позитивного имиджа подростков. В дагестанской семье уделяется большое внимание воспитанию у подрастающего поколения физических и нравственно – волевых, этических качеств, необходимых для жизнедеятельности. Сделан вывод о том, что соблюдение семейных традиций и обычаев способствует возрождению и сохранению национальной культуры и формированию духовных качеств и нравственного здоровья подростков.

Ключевые слова: **позитивный имидж, семья, семейные традиции, идеал, ценности, морально-нравственные качества.**

Формирование совершенного человека является лейтмотивом народного воспитания и целью государства и в связи с этим формирование позитивного имиджа подростка является наиболее актуальным на современном этапе.

В настоящее время немногие дагестанцы могут рассказать подробно о традициях и семейных ценностях народов Дагестана. Поэтому есть настоятельная необходимость возродить то, что ценили наши предки и ныне ценят в семьях, где сохраняются дагестанские традиции. Это важно, т.к. именно в семье формируются, выращиваются сакральные и культурные ценности подрастающего поколения, которые передаются старшими младшим. В этой связи возникает необходимость осознания важности участия семьи в становлении и формировании личности подростка, его самосовершенствования.

Анализ многочисленных исследований по данной проблеме показывает, народный идеал совершенного человека – это суммарное, синтетическое представление о целях народного воспитания. В идеале показывается конечная цель воспитания и самовоспитания человека, дается высший образец, к которому он должен стремиться. Одно из центральных мест занимает идея совершенства человеческой личности, ее идеала, являющегося образцом для подражания. Очень высоко ценил роль идеала в человеческом прогрессе, в облагораживании личности Белинский; при этом большое значение он придавал искусству, которое, как он полагал, формирует «тоску по идеалу».

Идея гармонического совершенства личности была заложена в самой природе человека и в характере его деятельности.

В кандидатской диссертации С.А. Аминтаевой под руководством Ш.А. Мирзоева на тему: «Формирование у студентов имиджа современного руководителя образования» было раскрыто понятие имиджа, направленного на формирование эмоционально окрашенного социально востребованного образа [1].

В дагестанской семье уделяется большое внимание воспитанию у подрастающего поколения физических и нравственно-волевых, этических качеств, необходимых для жизнедеятельности. Построение позитивного имиджа подростка необходимо начинать в школе, с учетом традиций семьи, так как формирование личности происходит в первую очередь в семье.

«Добрыми народными традициями и обычаями дагестанцев являются почитание старших в семье, уважительное отношение к родителям. Проявлять уважение – это значит ценить тех, кому ты обязан своим появлением на свет, дорожить добрым человеческим отношением, ценить положительные качества в людях, соблюдать правила общественной жизни» [2, с. 69].

Несмотря на обилие научно-методической литературы по данной проблеме, остаётся актуальным противоречие между необходимостью формирования позитивного имиджа подростков и отсутствием эффективных методик его формирования. Одним из способов формирования позитивного имиджа подростка была разработанная нами программа воспитания на основе семейных и народных традиций и обычаев.

Семейные традиции, народные обычаи, общепринятые нормы и правила поведения, порядок действий людей играют важную роль в формировании самосознания подростков, способствуют сохранению национальной культуры и воспитанию у них нравственно – этических качеств. Дагестанские народы имеют богатые семейные традиции, что сегодня имеет исключительно большое значение в формировании позитивного имиджа подростков. Лучшие народные традиции, обычаи, семейные обряды, горский этикет формируют имидж подростка. С древнейших времен горцы придавали большое значение формированию брачно-семейных отношений и подготовке подростков к взрослой жизни. Дагестанская семья строилась на патриархальных взаимоотношениях. Тогда не существовало понятия «имидж», но он всегда подразумевался в оценке подростка среди окружающих, его личность считалась позитивной при наличии нравственно-волевых качеств, у юношей: мужество, смелость, решительность, сдержанность, благородство в повседневной жизни, у девушек: добропорядочность, аккуратность, вежливость и т. д.

В соответствии с традиционными представлениями дагестанцев мужчина должен обладать мужественностью, благородством, трудолюбием, благочестием, честностью, щедростью, уважением к старшим, чувством чести и собственного достоинства, великодушием, смелостью, отвагой. Идеалу современной дагестанки, воспитанной на традиционных представлениях наших народов, отвечает понятие «умность», отчасти адекватное русскому «целомудрие», которое и подразумевалось в первую очередь.

Дагестанцы всегда дружили с другими народами, проявляли честность, открытость, мягкость и доброжелательность, отстаивали свою правоту, свободу. На этих нравственно-этических качествах, которая при правильном её использовании формирует позитивный имидж [3, с. 78].

К числу наиболее древних семейных традиций народов Дагестана относятся обычай уважения к старшим и обычай гостеприимства. Родители в семье и пожилые люди в обществе вели себя исключительно правильно, подавая примеры достойного поведения. Семья объединяет не только супругов, но и их детей, других родственников, которые оказывают воздействие на формирование определённых ценностей и норм у подростков.

Наше исследование показывает, что дагестанский народ в вопросах воспитания детей достаточно консервативен, скорее всего, это объясняется склонностью к патриархальности в семье, потому особенности дагестанских народных воспитательных традиций заключаются в том, что в них отражены собственные представления об идеале женщин и мужчин [4].

Проведенный опрос среди подростков (было охвачено 200 учащихся) школ г. Махачкала подтвердило наше представление.

На базе изученного материала нами был разработан и проведен социально-психологический тренинг по формированию позитивного имиджа подростка.

До проведения социально-психологического тренинга по формированию позитивного имиджа были изучены особенности поведения, нравственные качества и воспитанность подростков в контрольной и экспериментальной группе. Предварительно было проведено тестирование и анкетирование.

Ранее в экспериментальной группе нами была сформировано понятие о позитивном имидже, а в контрольной группе это понятие не знакомо.

По данным тестирования и анкетирования было выявлено, то, что дети из полных семей имеют большую склонность к формированию позитивного имиджа. У детей из неполных семей нет четкого понятия о позитивном имидже.

Для проведения тренинга были выбраны классы, 7 «а» и 7 «б», 7 «в», 7 «г» школы № 37 города Махачкала, и 7 «а» и 7 «б», 7 «в», 7 «г» школы № 1 г. Махачкала.

Контрольная группа – все 7 классы школы № 37 г Махачкала, экспериментальная группа – все 7 классы школы № 1 г. Махачкала.

В благополучных семьях дети понимают, что такое позитивный имидж, а в неблагополучных нет понятия о позитивном имидже. После проведенного тренинга в экспериментальной группе состоялась повторная проверка, по результатам которого оказалось, что у большинства подростков при решении наиболее важных вопросов основную роль играл семейный совет, где активное участие принимали все члены семьи. Однако, даже у подростков из неполных и неблагополучных семей появилось понятие о необходимости создания у себя позитивного имиджа. Конечно, современная жизнь благодаря телевидению, интернету вносит свои коррективы в быт дагестанской семьи, поэтому считаем необходимым формировать и воспитывать основные нравственные ценности своего народа, сохранять и передавать от одного поколения другому, у которого до сих пор считается имидж подростка должен быть позитивным и никаким другим. Сегодня соблюдение семейных традиций и обычаев способствует возрождению и сохранению национальной культуры и формированию духовных качеств и нравственного здоровья подростков.

Библиографический список

1. Аминтаева С.А., Мирзоев Ш.А. *Формирование у студентов имиджа современного руководителя образования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2003.
2. Омарова Э.М. Патриотизм как нравственная категория позитивного имиджа подростка. *Материалы II Всероссийской научно-практической конференции*. Махачкала, 2015.
3. Магомедов А.М., Дендиева Р.У. *Традиции кавказских горцев в нравственно-эстетическом воспитании*. Махачкала, 2012.
4. Мирзоев Ш.А., Абуталимова А.А. Социально-педагогическая направленность этнокультурных традиций народов Дагестана и их роль в социализации личности. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; 4: 252 – 262.

References

1. Amintaeva S.A., Mirzoev Sh.A. *Formirovanie u studentov imidzha sovremennogo rukovoditelya obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2003.
2. Omarova `E.M. Patriotizm kak nravstvennaya kategoriya pozitivnogo imidzha podrostka. *Materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Mahachkala, 2015.
3. Magomedov A.M., Dendieva R.U. *Tradicii kavkazskih gorcev v nravstvenno-`esteticheskom vospitanii*. Mahachkala, 2012.
4. Mirzoev Sh.A., Abutalimova A.A. Social'no-pedagogicheskaya napravlennost' `etnokul'turnyh tradicij narodov Dagestana i ih rol' v socializacii lichnosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; 4: 252 – 262.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 37.017:75

Orlova M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Fine Arts, Institute of Arts, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: marina_orlova01@mail.ru*

DEVELOPMENT OF ARTISTIC PERCEPTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING ADOLESCENTS. The article substantiates the relevance of a problem of development of artistic perception in the process of teaching adolescents, describes the criteria for the effectiveness of this process. The criteria include: imagery, adequacy, meaningfulness, integrity, emotionality. The author's model of the development of artistic perception of adolescents in the learning process is given. The model is represented by the following components: target, motivational, substantive-procedural, criteria-diagnostic and effective. The results of an empirical study confirming the effectiveness of the proposed model are characterized. The scientific novelty of the obtained results is noted, their theoretical and practical significance is determined.

Key words: **artistic perception, model of development of artistic perception, pedagogical conditions.**

М.А. Орлова*, канд. пед. наук, ст. преп. каф. изобразительного искусства Института искусств Адыгейского государственного университета, г. Майкоп, E-mail: marina_orlova01@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье обоснована актуальность проблемы развития художественного восприятия в процессе обучения подростков, охарактеризованы критерии эффективности данного процесса. В число критериев включены: образность, адекватность, осмысленность, целостность, эмоциональность. Приведена авторская модель развития художественного восприятия подростков в процессе обучения. Модель представлена следующими компонентами: целевой, мотивационный, содержательно-процессуальный, критериально-диагностический и результативный. Охарактеризованы результаты эмпирического исследования, подтверждающие эффективность предложенной модели. Отмечена научная новизна полученных результатов, определены их теоретическая и практическая значимость.

Ключевые слова: **художественное восприятие, модель развития художественного восприятия, педагогические условия.**

В настоящее время интенсивные обменные процессы между искусством и образованием выступают в качестве одной из важных доминант цивилизованного развития общества, позволяя каждой из этих сфер обогащать свое содержание, углублять и расширять символику своего языка. Одним из факторов, обеспечивающих возможность этого взаимообмена, является художественное восприятие – творческий процесс интерпретации художественного образа, как процесс диалога и одновременно бытия людей прошлых, настоящих и будущих культур (М.М. Бахтин, Н.Н. Бердяев, В.С. Библер, А.Ф. Лосев и др.).

Феномен «Художественное восприятие» многогранен по своим проявлениям, в связи с чем выступает предметом исследования в различных сферах гуманитарных наук. Концептуальные и теоретические положения о психологической сущности художественного восприятия содержат исследования Р. Ар-

нхейма, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Т. Липпса. Основной педагогической идеей построения образовательного процесса развития художественного восприятия выступает концепция гуманистического воспитания (Е.В. Бондаревская, М.С. Каган, В.С. Леднев и др.). Наиболее актуальными для реализации концептуальных идей гуманистической педагогики являются положения личностно-ориентированного образования (В.В. Сериков, С.В. Панюкова, И.С. Якиманская и др.), деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский и др.), компетентностного подхода (В.И. Байденко, Г.И. Ибрагимова, А.М. Новиков, М.В. Пожарский и др.), которые выступают в качестве теоретической основы для разработки современных технологий художественного развития подростков; а также основные положения концепции эстетического отношения к миру (А.А. Мелик-Пашаев и З.Н. Новлянская) и др.

Очевидно, в научном дискурсе представлена достаточная теоретическая база для проектирования инновационного педагогического процесса развития художественного восприятия у обучающихся. Тем не менее, на практике, традиционная образовательная система ориентируется, преимущественно, на решение когнитивных проблем обучения, не уделяя достаточного внимания развитию художественного восприятия подростков. Так, анализ результатов практической деятельности преподавателей дисциплин художественного цикла общеобразовательных школ свидетельствует о том, что подавляющее большинство учителей не придаёт должного внимания проблеме и, как следствие, не создает надлежащих педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса развития художественного восприятия. В частности, в большинстве случаев не отводится время на организацию внеурочной деятельности, на создание предметно-развивающей среды, на обновление дидактико-технологического обеспечения образовательного процесса и т. д. Таким образом, констатируется противоречие между необходимостью целенаправленного и эффективного развития художественного восприятия подростков в художественно-образовательной деятельности учреждений образования и недостаточной разработанностью педагогических условий развития художественного восприятия подростков в образовательном пространстве школ. Поиск способов разрешения данного противоречия составляет проблему исследования, новизна которой определяется выявлением таких педагогических условий, которые являются необходимыми и достаточными для развития уровня художественного восприятия подростков, соответствующего основным тенденциям социокультурного развития общества и адекватого психологическим особенностям учащихся данной возрастной категории.

Ключевая идея нашего исследования, сформулированная по итогам теоретического анализа научной литературы, заключается в том, что потенциалом развития художественного восприятия и психолого-педагогическими предпосылками, благоприятствующими его актуализации, обладает практически каждый ребенок. Поэтому с педагогической точки зрения процесс развития художественного восприятия правомерно рассматривать не как привилегию особо одаренных детей, обучающихся в специальных учебных заведениях, а, в первую очередь, как проблему общего образования.

Изучение существующих на настоящий момент психолого-педагогических исследований, освещающих вопросы сущности художественного восприятия [1, 2, 3], факторов его актуализации и условий развития в различных социокультурных обстоятельствах, у разных категорий обучающихся [3, 4, 5] и т.д., позволило выделить следующую совокупность *педагогических условий* эффективного развития художественного восприятия произведений изобразительного искусства у подростков: 1). *Организация целостной педагогической системы* в совокупности её структурных (целевой, содержательный, деятельностный, результативный) и функциональных (гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский) компонентов. 2). *Поэтапность развития художественного восприятия,* структурно представленная подготовительным, основным, заключительным этапами. 3). *Создание предметно-развивающей среды,* призванной: а) обогащать эмоциональную и познавательную сферы подростка информацией об искусстве; б) обогащать эмоционально-чувственный опыт в процессе непосредственного общения с произведениями искусства; в) создавать условия для поддержания изобразительных интересов у подростка; *организация творческой деятельности о подростка*, предполагающая институционализацию, то есть обязательное наличие в образовательном пространстве значимых условий для стимулирования его креативных побуждений. 4). *Дидактико-технологическое обеспечение процесса развития художественного восприятия* произведений изобразительного искусства подростков, интегрирующее технологии развивающего и проблемного обучения, эмоционально-художественной и коммуникативно-диалоговой деятельности, а также мультимедиа-технологии.

Выявленные особенности художественного восприятия, а также педагогические условия его развития у подростков легли в основу экспериментальной модели развития художественного восприятия произведений изобразительного искусства в процессе обучения подростков. Экспериментальная модель представляет собой траекторию образовательного процесса, направленного на качественные изменения в образности, адекватности, осмысленности, целостности и эмоциональности художественного восприятия подростков от низкого к среднему и высокому уровням.

Модель развития художественного восприятия произведений изобразительного искусства включает целевой, мотивационный, содержательно-процессуальный, критериально-диагностический и результативный компоненты.

В контексте экспериментальной модели *целевой компонент* является основополагающим, так как задает стратегию всему педагогическому исследованию. Достижение поставленной цели осуществляется через решение конкретных задач: развитие интереса к произведениям изобразительного искусства; формирование потребности общения с произведениями искусства; развитие умения образно, адекватно, осмысленно, целостно, эмоционально воспринимать произведения искусства; воспитание эмоционального отклика на произведения изобразительного искусства.

Очевидно, что эффективность процесса развития художественного восприятия произведений искусства во многом зависит от художественных интересов, склонностей, устремлений, потребностей и желаний подростков, в связи с чем особую важность приобретает *мотивационный компонент.* Моделью предусмотрено применение приемов мотивирующих процесс обучения.

Основными исходными положениями функционирования *содержательно-процессуального компонента* выступают классические принципы дидактики: наглядность, доступность, развивающее и воспитывающее обучение, целенаправленность в определении целей и задач педагогического процесса, комплексный подход в разработке и реализации процесса обучения, трансформация когнитивного знания в эмоциональную сферу, проблемность обучения, безоценочная организация педагогического процесса.

Содержательно-процессуальный компонент модели структурно представлен содержательным и процессуальным блоками. Содержательный блок включает конструкты процесса развития художественного восприятия произведений изобразительного творчества в ходе учебной деятельности и программу внеурочной деятельности. Процессуальный блок содержит целесообразно подобранные формы, технологии, методы, приемы и средства обучения. В контексте данного блока предпочтение отдано следующим технологиям: развивающего и проблемного обучения, эмоционально-художественной и коммуникативно-диалоговой деятельности, мультимедиа-технологиям, а также компетентностного подхода. Одной из основных выступает креативная компетенция в совокупности её составляющих: способность к творчеству, интуиция, самобытность и уверенность в себе; способность ставить и решать нестандартные задачи, сомневаться и предвидеть; наличие эмоционально-волевых качеств – одухотворённость, эмоциональный подъём в творческих ситуациях, ассоциативность, воображение, фантазия, мечтательность, чувство новизны, чуткость к противоречиям, способность к эмоциональному отклику (эмпатийность); обладание раскованностью мыслей, чувств и движений, умение видеть знакомое в незнакомом и преодолевать стереотипы; способность формулировать гипотезы, конструировать версии и их доказательства; высокая степень самоорганизации, критичность, рефлексия.

Критериально-диагностический компонент модели включает в себя комплекс диагностических методик, а также систему критериев и показателей, по которым можно судить об уровнях развития художественного восприятия подростков. В качестве критериев развития художественного восприятия выступили: *образность*, *адекватность*, *осмысленность*, *целостность*, *эмоциональность*.

Результативный компонент предполагает отслеживание эффективности образовательного процесса, которая проявляется в виде позитивных изменений в уровнях развития художественного восприятия подростков. В контексте данного компонента внимание исследователя акцентируется на достигнутых результатах в соответствии с поставленной целью, на выявлении особо важных причин недостатков и успехов, что позволяет затем более удачно проектировать новые этапы совершенствования процесса развития художественного восприятия подростков.

Новизна представленной модели определяется следующим: в качестве системообразующего элемента в ней рассматривается феномен художественного восприятия, эффективность развития которого оценивается по уточненным автором качественным критериям образности, адекватности, осмысленности, целостности, эмоциональности восприятия; реализуемые педагогические условия развития художественного восприятии у подростков учитывают возрастные особенности обучающихся, специфику развиваемого качества и соответствующие требования к предметно-пространственному окружению, эмоционально-психологическому климату, дидактическому инструментарию и последовательности педагогических задач.

Для проверки эффективности разработанной нами модели было проведено экспериментальное исследование. На констатирующем и контрольном этапах эксперимента принимали участие учащиеся 5-6 классов Гимназии № 22, Лицея № 8, средней школы № 2, средней школы № 3 г. Майкопа. Всего 389 учащихся было охвачено экспериментальным исследованием. Основными методами сбора данных в ходе эксперимента явились: диагностика качеств восприятия с помощью тестирования и анкетирования учащихся, анализа рисунков, выполненных детьми, анкетирование преподавателей изобразительного искусства общеобразовательных школ Республики Адыгея и Краснодарского края.

Проведенное исследование показало, что правильная организация процесса художественного восприятия на занятиях изобразительным искусством с подростками в гармонической взаимосвязи с их практической деятельностью помогает учащимся глубже понимать и чувствовать искусство, ориентироваться в различных направлениях и стилях, различать высокохудожественные произведения и посредственные.

На основании сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, можно сделать выводы о заметных преобразованиях в процессе художественного восприятия произведений искусства, осуществившихся в ходе формирующего эксперимента. Сравнивая учащихся контрольной группы (КГ) и экспериментальной (ЭГ), мы можем констатировать наиболее высокую динамику развития художественного восприятия произведений искусства у учащихся экспериментальной группы.

Все вышесказанное позволяет заключить, что результаты проведенного исследования обладают теоретической и практической ценностью. ***Теоретическая значимость исследования*** заключается в том, что оно расширяет и обогащает дидактические представления об организации целостного педагогического процесса развития художественного восприятия подростков, о его структурных и функциональных компонентах, об этапах развития художественного восприятия, принципах построения предметно-развивающей среды, направленной на обогащение эмоциональной и познавательной сферы подростков и эмоционально-чувственного опыта, на создание условий для выявления и поддержания изобразительных интересов. ***Практическая значимость*** исследования заключается в том, что адаптированные к особенностям развития художественного восприятия подростков технологии развивающего, проблемного, эмоционально-художественного обучения и коммуникативно-диалоговой деятельности определяют принципы и дидактико-технологический инструментарий процесса развития художественного восприятия. Разработанная авторская программа внеурочной художественно-эстетической деятельности обогащает содержание воспитательной деятельности с подростками, педагогическая ценность которой заключается в обеспечении активной самостоятельной художественной деятельности, её максимальной индивидуализации с учетом психофизиологических особенностей учащихся.

Библиографический список

1. Арнхейм Р. *Искусство и визуальное восприятие*. Москва: Прогресс, 1994.
2. Волков Н.Н. *Восприятие искусства*. Москва: Искусство, 1985.
3. Неменский Б.М. *Педагогика искусства*. Москва: Просвещение, 2007.
4. Викторова Е.В. *Педагогически организованное восприятие произведений изобразительного искусства в общеобразовательной школе как фактор эмоционально-нравственного развития младших школьников.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Пенза, 2009.
5. Ерков С.А. *Формирование художественного восприятия произведений изобразительного искусства на уроках изобразительного искусства в 5, 6 классах средней общеобразовательной школы*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
6. Калинина Т.В. Педагогическая технология развития художественного восприятия детей 6-7 лет на основе комбинирования элементов языка изобразительного искусства. *Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук*. Екатеринбург, 2006.

References

1. Arnhejm R. *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie*. Moskva: Progress, 1994.
2. Volkov N.N. *Vospriyatie iskusstva.* Moskva: Iskusstvo, 1985.
3. Nemenskij B.M. *Pedagogika iskusstva*. Moskva: Prosveschenie, 2007.
4. Viktorova E.V. *Pedagogicheski organizovannoe vospriyatie proizvedenij izobrazitel'nogo iskusstva v obscheobrazovatel'noj shkole kak faktor `emocional'no-nravstvennogo razvitiya mladshih shkol'nikov.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Penza, 2009.
5. Erkov S.A. *Formirovanie hudozhestvennogo vospriyatiya proizvedenij izobrazitel'nogo iskusstva na urokah izobrazitel'nogo iskusstva v 5, 6 klassah srednej obscheobrazovatel'noj shkoly*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
6. Kalinina T.V. Pedagogicheskaya tehnologiya razvitiya hudozhestvennogo vospriyatiya detej 6-7 let na osnove kombinirovaniya `elementov yazyka izobrazitel'nogo iskusstva. *Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk*. Ekaterinburg, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.10.18

УДК 375

***Pogrebnyak N.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Crimean branch of Russian State University of Justice (Simferopol, Russia), E-mail: pogrebnyak70@mail.ru*

TO THE PROBLEM OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT SCIENTIFIC ACTIVITY IN UNIVERSITIES OF GERMANY. On the basis of analysis of the scientific literature the idea and basics of scientific-research of students in German universities are determined. The problem of forming of scientific-research skills in pedagogical theory and practice is generalized. The necessity of application of the scientific-research method in education as a base of forming of scientific-research skills by the future scientists is grounded. The leading scientific approaches to classification of basic characteristics that a creative scientist must posses for the scientific-research activities are revealed and the meaning of the phenomenon under study as well as the component-functional structure of the scientific-research activity are revealed.

Key words: **higher education, university, scientific activity, creative ability, research activity.**

***Н.Н. Погребняк,** канд. пед. наук, доц., Крымский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия», г. Симферополь, E-mail: pogrebnyak70@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТАХ ГЕРМАНИИ

В данной статье автор рассматривает проблему становления и развития научной подготовки студентов в университетах Германии. Сфера университетского образования представляет собой чрезвычайно сложную систему, одним из направлений деятельности которой выступает научно-исследовательская деятельность студентов в высших учебных заведениях. В университетах Германии студенты работают над проектами, охватывая все области научных исследований, в научно-исследовательских лабораториях на высоком международном уровне за счет прямого сотрудничества с зарубежными коллегами или партнерами в различных международных научных программах.

Ключевые слова: **высшее образование, университет, научная деятельность, научно-исследовательская деятельность.**

Создание единого европейского образовательного пространства привело к выработке единых критериев образовательной политики в рамках Болонского процесса и превратило образование в один из самых важных элементов социальной инфраструктуры европейских государств.

На протяжении последних лет важной составляющей структурной перестройки и рыночных реформ экономики России выступает необходимость дальнейшего развития научно-исследовательской деятельности студентов в вузах. Достижение этой цели связано с решением широкого комплекса социально-экономических задач, особое место среди которых занимает подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности, формированием у молодёжи не только знаний, умений и навыков, но и необходимых, с точки зрения социального заказа, научно-исследовательских качеств и компетенций, активной жизненной позиции, мотивов реализации собственного потенциала, саморазвития и самосовершенствования в течение жизни. Подготовка молодёжи к научно-исследовательской деятельности – стратегический вопрос развития государства, отвечающий задачам, поставленным «Национальной доктриной образования Российской Федерации на период до 2025 года».

Определенный интерес для отечественных исследований представляет опыт Германии, которая аккумулирует все большее количество молодых исследователей. В этой стране сложился методологический и технологический потенциал, разработаны способы, формы и методы организации научно-исследовательской деятельности студентов.

За последние годы были исследованы теоретические вопросы европейского образования, проблемы содержания, организации научно-исследовательской

подготовки будущих специалистов, изучались вопросы состояния и направления эволюции педагогического образования, а также рассматривались тенденции развития научно-исследовательской деятельности в отдельных странах Европы. В то же время анализ сложившейся научной практики в России свидетельствует о недостаточном уровне развития научно-исследовательской деятельности студентов и внимания к этой проблеме в теории и практике, в связи с чем возрастает теоретическая и практическая значимость изучения опыта европейских стран.

Источниковедческой базой исследования стали работы отечественных и немецких (А. Дистеверга, С. Казанцева, Е. Глаголевой, Д. Сапрыкина, В. Роуга, В. Хельдмана, В. Мюллера, Р. Бенкмана, Г. Захариса, Д. Ленцена, Э. Финка, Р. Херцога) учёных.

Целью данной статьи являются теоретико-методологические основы становления и развития научно-исследовательской деятельности студентов в университетах Германии.

Германия прошла нелегкий путь развития системы высшего педагогического образования. Первые университеты возникли на рубеже XII – XIII веков и у истоков первых немецких университетов (Гейдельбергский (1386), Кельнский (1388), Лейпцизский (1409), Мюнхенский (1471) стояли Париж и Болонья, так как именно они повлияли на их демократический, наднациональный характер.

Создание университетов в Германии стало важной вехой в развитии её науки и образования. Несмотря на благоприятные экономические и политические условия, университеты в Германии появились позже европейских по причине отсутствия общественного интереса к ним. Но уже в конце XIV – начале XV веков просыпается живой интерес к университету со стороны разных слоев немецкого общества и число университетов в Германии начинает неуклонно расти [1]. За короткий период немецкие университеты смогли стать авангардом общественно-культурного прогресса. Высокий уровень научного знания, сформировавшиеся научные школы создали немецким университетам международный авторитет.

Поскольку Германия представляла собой конгломерат множества мелких княжеств, феодальная раздробленность страны тормозила ее социально-экономическое развитие, и Германия длительное время значительно отставала от других стран Европы, в частности от Франции и Англии. Ведущую роль в развитии Германии играла Пруссия – военно-крепостническое государство, политика которого отличалась крайней реакционностью и воинственностью.

Бурное социально-экономическое развитие страны в 70-х годах XIX века, вызванное объединением германских княжеств в единое государство под ведущим началом Пруссии и выдвинувшее Германию на одно из первых мест Европы по объему промышленного производства, послужило толчком к расширению сферы образования, развития педагогической науки и научно-исследовательской деятельности студентов в вузе. В этот период были приняты законы об обязательном обучении детей до 14 лет, заметно выросли как сеть высших учебных заведений, так и контингент учащихся.

Еще в начале XIX века А. Дистервег писал: «… без стремления к научной работе обучающийся попадает во власть трех демонов: механичности, рутинности, банальности. Он деревенеет, каменеет, опускается» [2].

В Германии, как и в других развитых странах Европы и мира, наблюдается постепенный переход от технократической парадигмы, приведшей систему образования в состояние жестокого кризиса, к гуманистической образовательной парадигме. Так приступая к изложению своих взглядов на университетское образование Карл Ясперс останавливается на мировоззрениях своих предшественников: И. Канта, И. Фихте, Ф. Шеллинга, Ф. Ницше, М. Вебера, К. Маннгейма и др. С особым уважением он относится к идеям и реформам предложенным архитектором «нового немецкого университета» В. Гумбольдтом, под руководством которого была предпринята реформа, опиравшаяся на идею государственного образования.

В противовес французской культурной экспансии немцам удалось мобилизовать свои усилия, чтобы на столетие стать интеллектуальными лидерами Европы. В этот период управление общественными школами переместилось от старых советов попечителей к представителям государственной власти, установлены обязательные государственные экзамены для преподавателей и создан новый университет в Берлине.

В связи с основанием университета в Берлине в 1810 г., Вильгельм Гумбольдт предложил покласть в основу университетов Германии важные организационные принципы, в частности речь шла о тесной связи преподавания и научно-исследовательской деятельности в университетах и эквивалентных им вузах, а также об академической свободе и автономии университетов в вопросах научной деятельности и преподавания. Кроме того, ставилась задача – научить слушателей самостоятельно мыслить, познакомить их с основными принципами научного исследования.

Согласно реформаторской деятельности Вильгельма фон Гумбольдта и его концептуальным основам университетского образования, государственная система образования была направлена на распространение интеллектуальной культуры, основанной на универсальном и фундаментальном образовании, свободной циркуляции мысли, диспутов и личного общения и подчеркнул – «… научить студентов самостоятельно мыслить, познакомить их с основными принципами и методами научного исследования». А это означает, что «без опоры на этот фундамент познавательная научная деятельность не может превратиться в истинно интеллектуальное образование и стать плодотворной для ума» [3, с. 10].

Позже, немецкие философы И.Г. Фихте, Ф.В. Шеллинг и Ф. Шпейермахер явились авторами Хартии классического университета, в основу которого были положены четыре принципа, одним из них явился принцип единства научных исследований и обучения [4].

Касательно научно-исследовательской деятельности студентов, известный немецкий ученый Ф. Паульсен подчеркнул еще в XIX в.: «Я считаю привлечение учащихся к научной работе одной из существенных задач, даже самой главной задачей университетского образования». Позже, такая модель университетского образования получила широкое распространение в Европе и США, особенно в Германии, Австрии, Швейцарии и Нидерландах.

Таким образом, в теории образования современной Германии находит свое противоречивое отражение разнообразие педагогических концепций, взглядов, подходов, установок, но все-таки ведущей является гуманистическая концепция, включающая в себя непрерывное открытое миру образование на протяжении всей жизни. Следовательно, в Германии, как и в других развитых странах Европы и мира, наблюдается постепенный переход от технократической парадигмы, приведшей систему образования в состояние жестокого кризиса, к гуманистической образовательной парадигме.

Вузы Германии можно поделить на несколько типов: 1) университеты общего профиля (Universitaten); 2) технические университеты (Technishe Universitaten); 3) высшие технические школы (Techniche Hochschulen); 4) специальные (Fachhochschulen); 5) гуманитарно-педагогические вузы, которые делятся на колледжи искусств (Musikhochschulen, Kunsthochschulen), педагогические вузы (Padagogishen Hochschulen), вузы по подготовке чиновников (Verwaltungsfachhochschulen) и священников (Kirchlischen Hochschulen).

На основе изложенного материала, в системе университетского образования Германии можно выделить несколько этапов развития научно-исследовательской деятельности студентов в вузе.

Первый этап – (XII–XVIII вв.) – возникновение старейших университетов, в которых сначала были только философский факультет (объединяющий гуманитарные и естественные специальности), медицинский, теологический и факультет права. В настоящее время к этим факультетам добавился ряд естественно-политических факультетов, гуманитарный, экономический и естественнонаучный факультеты.

В этот период в университетах Германии появляются научно-исследовательские центры, что свидетельствует о развитии потребностей общества в специалистах в научной сфере. Студенты изучают в качестве предметов научные дисциплины и собственно философию, как науку. К примеру, Штутгартский университет в 1784 г. отказывается от традиционной структуры. Факультеты свободных искусств, философии, теологии упраздняются, сохраняются медицинский и юридический, вводятся новые дисциплины научного цикла. Поскольку книги стоили крайне дорого, студенты записывали лекции в тетради, так называемые «суммы» – конспекты основных текстов [5]. Особое развитие получили методы обучения, больше стали использоваться наблюдение, научный эксперимент, научно-исследовательская деятельность. На данном историческом этапе эксперимент как метод познания, отличался от средневековой формы теоретического знания.

Таким образом, в основу немецкого средневекового университета были положены два принципа: Lehrfreiheit и Lerafreiheit – свобода учить и свобода учиться, а также устремленность к Wissenschaft – науке, знанию, систематически культивируемому ради себя самого. Именно эти два начала (свободу и науку) и распространяло «просвещенное» германское государство, призванное «бороться против французской революции, осуществляя путём реформ её справедливые требования» .

Второй этап – (XIX в.) – связан с возникновением технических университетов. Этот тип вузов появился на базе старых гуманитарных университетов, которые преобразовались со временем в специализированные вузы (технические университеты и высшие технические школы). Здесь осуществляется подготовка, главным образом, по естественно-математическим, техническим и медицинским специальностям. Научно-исследовательская деятельность студентов на этом этапе имеет свои особенности – она состоит из двух фаз: 1) предполагает обучение теоретическим знаниям и профессиональную ориентацию, при которой особое внимание уделяется наблюдениям и обсуждению своих научных открытий; 2) практико-ориентированная, активизирующая самостоятельность и способствующая профессионализму.

Третий этап – (60 г. XX в.) – появление специализированных учебных заведений (Fachhochschule) на основе бывших инженерных и специальных институтов. Они осознанно зафиксированы как институты, связанные с практикой, которые, как правило, в отличие от университетов изучают отдельные предметы или группы предметов и рассчитаны на более короткий срок учебы. В этот период университеты Германии работали по принципу – единство образования и научных исследований, проводился целый ряд реформ, в частности, привлекла внимание ученых университетская реформа «инициатива суперкачества». Согласно этой реформе, университеты получили право больше платить профессорам за научно-исследовательскую деятельность, а потому львиную долю ответственности за инициативу суперкачества возложили на научно-исследовательские объединения, которые сегодня являются основными источниками финансирования научных достижений. Главным аспектом этой инициативы является финансовое

вознаграждение за концепцию реформ университета, который должен продемонстрировать, каким образом университет в ближайшие 5 лет сможет выйти на передовые рубежи мировых научных достижений.

Четвертый этап – (60–70 гг. XX в.) – представлен новыми университетами (инженерное дело, экономика, социальное обеспечение, дизайн и т.д.), которые были основаны в 60-х – 70-х годах XX века. Их появление было обусловлено требованиями современности. Согласно закону 1976 г. в Германии были определены цели и задачи обучения, организационная структура и режим работы высших учебных заведений. Координационным центром в сфере университетского образования стал специальный комитет по высшей школе при Постоянной конференции министров культуры. Так, в 1949 году была основана немецкая Конференция ректоров университетов и других учебных заведений, решение которой носят рекомендательный характер [6]. Университетское устройство Германии постоянно обновлялось, сначала в позднекапиталистический период развития вузов после 1945 года, затем в период реставраторского восстановления (до 1950), экспансии (до 1955), реформаторских изменений (до 1972) и временной консолидации (до 1980) [7].

Пятый этап – представляет современную систему высшего образования Германии, которая включает более 250 вузов. Ее основу составляют университеты (70 в старых и 28 в новых землях) и специализированные (профессиональные) вузы (113 в старых землях и пока только 15 в новых). Наряду с ними существуют педагогические, теологические вузы, высшие школы управления, искусств. Германские вузы являются преимущественно государственными, лишь в последние годы было создано несколько частных университетов. Университетское образование нацелено на подготовку всесторонне развитого, обладающего широким научно-профессиональным кругозором. В основу современного немецкого университета были положены два принципа: свобода учить и свобода учиться, а также устремленность к научно-исследовательской деятельности, научному знанию, систематически культивируемому ради себя самого. Отправной точкой для этой концепции является идея о том, что государственная система образования должна быть направлена на распространение научно-исследовательской культуры, основанной на универсальном и фундаментальном образовании.

На основании анализа научной деятельности в системе высшего педагогического образования Германии (период XII–XXI вв.) выделены следующие этапы: на *первом этапе* – государственная система образования была направлена на распространение интеллектуальной культуры, основанной на универсальном и фундаментальном образовании, свободной циркуляции мысли, диспутов и личного общения. Особое развитие получили методы научного обучения, больше стали использоваться наблюдение, научный эксперимент, научно-исследовательскую деятельность; *второй этап* – связан с возникновением технических университетов, которые являясь государственными учреждениями, сохраняли важные элементы научного исследования; *третий этап* – появление специализированных учебных заведений, которые работают по принципу – единство образования и научных исследований; *четвертый этап* – представлен новыми университетами, определены цели и задачи обучения, организационная структура, обновление университетского устройства; *пятый этап* – университетское образование нацелено на подготовку всесторонне развитого, обладающего широким научно-профессиональным кругозором специалиста, положены два принципа: 1) свобода учить и учиться, 2) устремленность к научно-исследовательской деятельности.

Следовательно, научно-образовательная система Германии, развиваясь в общем русле европейской цивилизации на основе единых духовных, гуманистических и культурных ценностей, имеет свои устоявшиеся, типичные только для немецкого образования традиции. Каждый из этапов развития научно-исследовательской системы Германии имеет свои предпосылки, свои отличительные черты и был нацелен на достижение определенных целей.

В качестве примера, рассмотрим научно-исследовательский потенциал высших учебных заведений Германии.

Университет Гумбольдта в Берлине (Humboldt-Universitat) – был основан 16 августа 1809 по инициативе Вильгельма фон Гумбольдта. В 1828 году он получил звание университета Фридриха Вильгельма в честь прусского короля Фридриха Вильгельма III, а позже, в 1949 году был переименован в честь братьев Гумбольдт. Начиная с XIX века, университет был одним из крупнейших европейских научных центров. Как главный инициатор реформ Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835) стремился, чтобы новая модель классического университета способствовала консолидации немцев, выполняла объединяющую, государственную функцию, концентрировала в себе духовную жизнь нации, достижения ее культуры «через своих образованных, духовно обогащенных, ответственных, научно и общекультурно подготовленных воспитанников – национальную элиту». Также в университете работают междисциплинарные центры, в частности: Технический центр культуры имени Германа Гельмгольца, Центр культуры древнего мира имени Бекли, Научно-исследовательский центр имени Георга Зиммеля, Центр по изучению значимости языков. Университет проводит научные совещания совместно с Прусской академией наук (создана в 1700 г.), принимает участие более чем в 100 научных конференциях.

Боннский университет. В 1777 году в Бонне была основана Kurkolnische Akademie Bonn, которая в 1784 году получила университетские права. Позже, 18 октября 1818 г. прусский король Фридрих Вильгельм III основал в присоединенном по итогам Венского конгресса к Пруссии Бонне Рейнский университет, ставший шестым университетом в Пруссии [8]. В состав университета входят факультеты: медицинский, агрономии, католической теологии, математики и естественных наук, права и экономики, протестантской теологии, философский. Кроме того, в число подразделений университета входит несколько научно-исследовательских институтов.

Сегодня Боннский университет сотрудничает с Центром по изучению экономического права (Zentrum fur Rechtokonomie), несколькими институтами общества имени Макса Планка (Max-Planck-Gesellschaft), Институтом труда (Institut zur Zukunft der Arbeit-IZA) и со многими другими научно-исследовательскими центрами в самой Германии и за ее пределами. Благодаря этому у студентов есть возможность участвовать в международных научно-исследовательских проектах.

Свободный Университет Берлина (Freie Universitat Berlin) – самый крупный из 4 берлинских университетов. Это «элитный» вуз, был основан в 1948 году и предлагает обучение по 160 специальностям и сегодня является мощным международным научно-исследовательским центром в Европе по изучению политологии. Университет участвует более чем в 300 научно-исследовательских программах и сотрудничает с ведущими вузами мира, в частности, в Москве, Каире, Пекине, Брюсселе, Сан-Пауло, Нью-Дели и Нью-Йорке. На сегодняшний день в Берлинском ВУЗе учатся и работают представители 130 стран, а многие из предлагаемых в Университете научных направлений удерживают передовые места в немецких рейтингах [9].

Мюнхенский Технический Университет (Technische Universitat Munchen) предлагает обучение по 132 специальностям и относится к лучшим научно-исследовательским Университетам Европы. По оценке английского журнала «The Higher Education», университет входит в ТОП – 100 мира, занимая 65 место, а за свои научные достижения университет входит в 9 элитных высших учебных заведений Германии. Среди его выпускников – 16 нобелевских лауреатов и является одним из лидеров в научных исследованиях. Студенты Университета плодотворно работают по следующим направлениям: машиностроение, информатика, электротехника, экономическая информатика, биология, экономика предприятия [10].

Университет Аугсбурга (UNIAugsburg) является одним из самых новых современных университетов в Баварии. Несмотря на молодость, университет Аугсбурга за годы существования неоднократно подвергался реформам, важнейшей из которых – это переход на Болонскую систему образования. Спектр образовательных программ позволяет студентам, зачисленным в этот престижный вуз, получить востребованную специальность в таких областях как инновационные технологии, культорология, социальные науки. Характерной особенностью университета является тесное взаимодействие между всеми его факультетами. Подобный подход способствует формированию универсальных специалистов, легко адаптирующихся в научной среде.

Университет принимает активное участие в реализации национальных межвузовских научно-исследовательских программ в рамках системы ENB (Elite Netzwerk Bayern), разработанная Министерством науки Баварии, ориентирована на студенческую научную элиту, то есть на одаренных, мотивированных слушателей магистерских и постдипломных программ, способных внести существенный вклад в развитие мировой научной мысли. Обучение по таким программам проводится на базе известных вузов, причем не только германских, но и зарубежных. В частности, франко-германская образовательная программа, реализуемая в содружестве с ESC (Реннской Высшей школой бизнеса) дает возможность получения двойного диплома от престижнейших вузов Западной Европы.

Универсальность образования, научные знания, научно-исследовательская деятельность и практические навыки, которыми обладают выпускники Аугсбурского университета, носят не схоластичный, а прикладной характер, за счет чего обладатели дипломов университета высоко ценятся руководителями научно-исследовательских организаций, представителями рекрутинговых агентств.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод:

- в зарубежных университетах раннее привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности способствует формированию устойчивого интереса к будущей профессии, накоплению тезауруса профессиональных понятий, а опыт в вопросах научного сотрудничества может помочь им в дальнейшем налаживании контактов с известными учеными, как в своей стране, так и за рубежом;

- все ярче проявляется тенденция к сотрудничеству в области образования и науки, формированию единого образовательного пространства, обладающего достаточной однородностью, необходимой для решения проблемы мобильности и повсеместного повышения качества научно-исследовательской деятельности студентов.

Таким образом, практически каждый этап развития научно-исследовательской системы Германии связан с именами выдающихся ученых, философов, реформаторов, внесших свой весомый вклад и в развитие всей мировой системы образования. Научные труды этих ученых во многом актуальны и в настоящее время, а дальнейшее развитие всей системы образования строится с учетом уже накопленного опыта и имеющихся учений. Органичное соединение научных исследований и обучения, чем отличалось немецкое университетское образование, позволило Германии выйти на передовые рубежи науки, техники и производства и стать одним из самых высокоразвитых государств мира.

Подготовка специалистов в российских вузах наиболее соответствует подготовке специалистов в университетах Германии, в частности: отсутствуют требования к студентам и выпускникам вуза; определены условия и содержание научно-исследовательской подготовки студентов; квалификационные характеристики заменяются информационными материалами, в которых содержится характеристика профессии, содержание подготовки и научная сфера, в которой студент сможет применить свои знания и умения.

Библиографической список

1. Роуг В. Университет как явление средневековой культуры. Предисловие и вводная глава. *Вестник высшей школы.* 1991; 7: 100 – 106.
2. Дистервег А. *Избранные педагогические сочинения.* Москва: Учпедгиз, 1996.
3. Казанцев С.Я. Методологическая культура студентов в условиях фундаментализации обучения. *Педагогическое образование и наука.* 2001; 3: 9 – 15.
4. Радионова С.А. *Содержание и технологии организации исследовательской деятельности студентов педагогических учебных заведений стран Евросоюза*: Диссертация … кандидата педагогических наук. Казань, 2006.
5. Глаголева Е.В. *Повседневная жизнь европейских студентов от Средневековья до эпохи Просвещения.* Москва: Молодая гвардия, 2014.
6. Nehles. R. Offenheit, padogogisches Engagement ohne Theorie? Eine Darstellung und Analyse von padogogischen Konzepten der Offenheit, insbeson-dere der offenen Curricule /R. Nehles. Bern : Long, 1981.
7. Иванова М.И. *Развитие научно-образовательной системы Германии в едином европейском образовательном пространстве.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2000.
8. *Официальный сайт Боннского Университета в Германии.* Available at: http://www3.uni-bonn.de/dies on higher education institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. Bucharest, 2003.
9. Захарова И.Г. *Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2003.
10. *Education and training monitor 2015. European Commission. Luxembourg* : Publications office of the European Union, 2015.

References

1. Roug V. Universitet kak yavlenie srednevekovoj kul'tury. Predislovie i vvodnaya glava. *Vestnik vysshej shkoly.* 1991; 7: 100 – 106.
2. Disterveg A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya.* Moskva: Uchpedgiz, 1996.
3. Kazancev S.Ya. Metodologicheskaya kul'tura studentov v usloviyah fundamentalizacii obucheniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* 2001; 3: 9 – 15.
4. Radionova S.A. *Soderzhanie i tehnologii organizacii issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedenij stran Evrosoyuza*: Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2006.
5. Glagoleva E.V. *Povsednevnaya zhizn' evropejskih studentov ot Srednevekov'ya do `epohi Prosvescheniya.* Moskva: Molodaya gvardiya, 2014.
6. Nehles. R. Offenheit, padogogisches Engagement ohne Theorie? Eine Darstellung und Analyse von padogogischen Konzepten der Offenheit, insbeson-dere der offenen Curricule /R. Nehles. Bern : Long, 1981.
7. Ivanova M.I. *Razvitie nauchno-obrazovatel'noj sistemy Germanii v edinom evropejskom obrazovatel'nom prostranstve*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2000.
8. *Oficial'nyj sajt Bonnskogo Universiteta v Germanii.* Available at: http://www3.uni-bonn.de/dies on higher education institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. Bucharest, 2003.
9. Zaharova I.G. *Formirovanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
10. *Education and training monitor 2015. European Commission. Luxembourg* : Publications office of the European Union, 2015.

Статья поступила в редакцию 08.10.18

УДК 37.013

***Romanova E.N.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vladimir Law Institute FPS Russia (Vladimir, Russia), E-mail: toromelena@mail.ru*

THE EFFECT OF TECHNOLOGICAL ADDICTION ON THE PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF THE ADOLESCENTS PERSONALITY. The article presents some interpretations of foreign researchers on the problems of technological addiction of adolescents and young people. Technologies enable adolescents to satisfy their need for autonomy, to realize the need for peer recognition and the need for communication and self-realization. Extreme use of technology can disrupt normal patterns of mood and socialization in adolescence. The preference of the virtual world to real life entails the difficulty of adapting adolescents in society, which in turn becomes the cause of their delinquent behavior. It has been proven that technological dependence can be destructive as well as dependence on the use of alcohol and other drugs. However, technology can be a protective factor with the right approach. The role of adults in the prevention of addiction in adolescents has been stressed, showing them the benefits of a healthy, balanced approach to the use of technology.

Keywords: **technological dependence, deviant behavior, basic needs, social adaptation, virtual world.**

***Е.Н. Романова**, канд. пед. наук, доц. Владимирского юридического института ФСИН России, г. Владимир, E-mail: toromelena@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

В статье представлены некоторые трактовки зарубежных исследователей проблем технологической зависимости подростков и молодёжи. Технологии дают возможность подросткам удовлетворять свою потребность в самостоятельности и автономии, реализовать потребности в признании со стороны сверстников и потребности в общении и самореализации. Экстремальное использование технологий может нарушить нормальные модели настроения и социализации в подростковом возрасте. Предпочтение виртуального мира реальной жизни влечет трудности адаптации подростков в социуме, что в свою очередь становится причиной их делинквентного поведения. Доказано, что технологическая зависимость может быть разрушительной так же, как и зависимость от употребления алкоголя и других наркотиков. Однако технология может быть защитным фактором при правильном подходе. Почеркнута роль взрослых в профилактике зависимости у подростков, показывая им преимущества, получаемые от здорового сбалансированного подхода к использованию технологий.

Ключевые слова: **технологическая зависимость, девиантное поведение, базовые потребности, социальная адаптация, виртуальный мир.**

Взросление молодого поколения во всем мире сопровождается происходящими социальными изменениями социально-экономической ситуации, образа жизни семьи и культурных норм, развитием новых способов общения. Одновременно новые возможности и жизненные перспективы создают условия для появления новых социальных рисков, проблем взросления и социализации подростков и молодёжи. Происходящие в новых условиях изменения затрагивают модели поведения человека и влияют на его развитие. Новые информационные технологии нам нужны для выживания в современном социальном мире, серьезная чрезмерная зависимость от них или склонность к определенным аспектам ее использования может быть социально разрушительной.

Формирование разрушительно влияющей на личность технологической зависимости у подростков в последние годы становится серьезной проблемой. Исследования отечественных ученых в данной области сосредоточены на широком спектре проблем, связанных с влиянием изменения среды развития на поведение подростков (Хломов К.Д. [1]), изменением мотивационно-потребностной сферы и характера общения подростков под влиянием интернет-технологий (Кондрашкин А.В. [2]), негативными последствиями бессистемности овладения знаниями в области цифровых технологий (Солдатова Г.У. и др. [3]) и ряда других.

Проблемы технологической зависимости не теряют своей актуальности, несмотря на достаточно обширный спектр их исследований. Определены приоритетные направления психолого-педагогических исследований в изменяю-

щихся ситуациях развития детей и подростков (Фельдштейн Д.И. [4], Войскунский А.Е. [5], Малыгин В.Л. и др. [6], Егоров А.Ю. и др. [7]), рассматриваются вопросы активности подростков и молодёжи в интернет-сообществах, создаются модели педагогической поддержки подростков, склонных в интернет-зависимости (Завалишина О.В. [8], Митичева Т.И. и др. [9], Обжорин А.М. [10]). Видение зарубежными исследователями проблем технологической зависимости подростков и молодёжи, дает возможности обозначить общность подходов к их решению и новые способы воздействия на ее негативные последствия.

Технологическую зависимость можно определить как технологически обусловленное, часто повторяющееся, навязчивое поведение, несмотря негативные последствия для пользователя. Навязчивое желание подключиться к Интернету и неспособность от него вовремя отключиться является аддикцией – формой девиантного поведения. Эта зависимость уводит несовершеннолетнего от реальности в виртуальный мир, искажает его восприятие окружающего мира, сужает круг его интересов и тем самым наносит вред его формированию. Предпочтение виртуального мира реальной жизни влечет трудности адаптации в социуме, что в свою очередь становится причиной делинквентного поведения.

Диапазон последствий технологической зависимости в подростковом возрасте достаточно широк: от легкой досады при отсутствии возможности пользоваться технологиями в данный момент до чувства изоляции, крайней тревоги и депрессии. Технологии с большой эффективностью удовлетворяют наши естественные потребности в стимуляции, взаимодействии и изменениях в окружающей среде. Когда подростки испытывают стресс, будь то романтическая отверженность или плохая отметка на экзамене, технологии могут стать для них быстрым и легким способом удовлетворения основных потребностей и, как таковые, могут вызывать зависимость. Технологии воздействуют на системы наслаждения мозга подобно алкоголю и наркотикам, которые уводят подростков от реальности.

Интернет может вызывать привыкание как многофункциональный инструмент, который приносит нам огромное количество информации на беспрецедентных скоростях. Удобный для пользователя по дизайну, теперь у нас есть доступ к Интернету через приложения на наших планшетах, телефонах и часах. «Страх упустить» («Fear of Missing Out» – «FOMO») – это часто описываемый феномен у подростков и молодых людей, когда они все больше ощущают необходимость оставаться на связи с Интернетом, чтобы первыми узнать о новостях или социальных событиях. Некоторые пользователи Facebook, например, сообщают, что используют интернет-платформу социальных сетей в качестве способа облегчения беспокойства или депрессии [11].

Одним из отличительных признаков человеческой психологии является то, что мы хотим чувствовать себя компетентными, автономными и связанными с другими людьми. Видеоигры позволяют подросткам ощутить свою состоятельность в чем-то, способствуют чувству их автономии и неконтролируемости. Те же цели, которые побуждают людей добиваться успеха в реальном мире, часто присутствуют в видеоиграх. Поскольку каждый набирает виртуальное богатство или престиж, проводя время в играх и продвигаясь по уровням, виртуальное богатство может стать некой версией фактического признания через денежную покупательную способность в онлайн-игре или положительную репутацию в онлайн-сообществе.

Как и сам Интернет, игры становятся все более доступными для подростков через приложения в смартфонах, через каналы YouTube или сабре́ддиты, посвященные обсуждению их игры, геймеры оказываются связанными с другими энтузиастами, разделяющими их интересы. Несмотря на то, что в игровой вселенной есть место для социальной связи, это пространство также обеспечивает потенциальный выход из реальности в цифровой мир, где игроки идентифицируют себя по-новому, более привлекательно, чем в реальной жизни.

Смартфоны, планшеты и другие высокомобильные и гибкие технологии дают возможность быстрого подключения в любых условиях. Эти устройства, а также появление других интеллектуальных устройств от Apple Watch до Amazon Echo способствуют развитию зависимости, устраняя временное отставание от постановки задач до выполнения действий, которые ранее требовали входа в настольный компьютерный источник.

Независимо от цели общения, социальные сети питают нашу потребность в человеческих связях, позволяя нам делиться отзывами с теми, кто далеко от нас во времени, географии или социальном статусе. Индивидууму нужен человеческий контакт для эмоционального и психологического здоровья. Привлекательность социальных сетей заключается в том, что она помогает нам заполнять социальные потребности без усилий или ограничений личного контакта.

Технология может дать подросткам ложное чувство реляционной безопасности, поскольку они общаются с невидимыми людьми по всему миру. Скорость, с которой развивается технология, обеспечивает получение всего, что подростку нужно в течение нескольких секунд, что поощряет нездоровое стремление к мгновенному удовлетворению. Медленное подключение к Интернету или отсоединение может способствовать развитию раздражительности и беспокойства у подростков, которые привыкли быстро получать все необходимое через технологию.

Чрезмерное использование технологии становится причиной нарушения сна, поскольку подростки часто допоздна играют в компьютерные игры в ущерб сну и здоровью. Как результат, страдают академические, спортивные и социальные показатели. Кроме того, малоподвижный образ жизни, нарушение времени приема пищи может привести к увеличению веса и другим осложнениям, таким как развитие сердечно-сосудистых заболеваний.

Технологическая зависимость становится причиной ослабления собственных социальных навыков. Даже для здоровых подростков увеличение жизненных обязанностей, гормональные изменения и стрессы новых социальных и академических миров становятся вызовами, требующими значительного нервного напряжения. Они становятся еще сложнее для тех, кто полностью поглощен технологией.

У подростка, зависимого от технологии, мозг становится все более и более неспособным различать живые и альтернативные реальности, которые производят мгновенную стимуляцию, удовольствие и вознаграждение. Таким образом, экстремальное использование технологий может нарушить нормальные модели настроения и социализации в подростковом возрасте. Зависимость от социальных сетей, игр или других функционирующих платформ может стать новой и нездоровой «нормой».

Серьезной проблемой является технологическая зависимость и употребление психоактивных веществ подростками. Исследования показывают, что подростки, злоупотребляющие технологией, чаще используют психоактивные вещества, чем их сверстники с более здоровыми отношениями к ней. Технологическая зависимость может быть фактором риска употребления алкоголя и наркотиков. Доказано, что у людей, которые злоупотребляют технологиями, может формироваться аналогичная химическая и нейронная структура мозга с теми, кто пристрастился к психоактивным веществам [12]. Исследования показали, что результаты сканирования мозга у молодых людей с нарушением интернет-зависимостей (IAD) аналогичны исследованиям людей, страдающих от алкоголя, кокаина и марихуаны [13]. Повреждение систем мозга, связанных с эмоциональной обработкой, вниманием и принятием решений, затрагивается как наркоманами, так и технологическими наркоманами. Это открытие показывает, что привязка к технологическому поведению может в какой-то мере быть физически разрушительной как зависимость от употребления алкоголя и других наркотиков.

Еще одно исследование показало, что группа подростков, которые «гипертекстуализировали», на 40% чаще употребляли сигареты и в два раза чаще употребляли алкоголь, чем подростки, которые были менее частыми пользователями технологий. В этом же исследовании отмечалось, что те, кто проводил больше часов в день на сайтах социальных сетей, чем другие их сверстники, подвергались более высокому риску депрессии и самоубийства [14].

Разумеется, если мы сможем предотвратить технологическую зависимость, мы также сможем предотвратить другие рискованные действия и опасные последствия для подростков. Технология может стать и защитным фактором при определенных условиях. Появление более умных, быстрых, более мобильных технологий можно использовать позитивно с подростками. Разумно используемая технология, может поощрять подростков изучать свой мир и выражать себя. Технология становится неотъемлемой частью образовательного процесса, открывая новые возможности интерактивного взаимодействия подростков и преподавателей в решении учебных задач. Некоторые преподаватели используют Facebook в качестве коммуникационного центра, создавая публичную страницу или меньшие закрытые группы для занятий. Используя такие технологии, учителя могут информировать родителей, распространять домашние задания или разрешения, делиться фотографиями и видеороликами с занятиями в классе и других учебных площадках. Направлению интереса подростков к мировым проблемам, поиску путей установления социальной справедливости, их гражданскому развитию способствуют правильно подобранные материалы и комментарии к ним, размещенные на YouTube [15].

Технология может способствовать творчеству подростков, оказывая поддержку в выборе средств выражения с помощью удобных для пользователя инструментов. Некоторые исследования показали, что блоги или веб-журналы позитивно влияют на развитие творческого мышления подростков [16]. Метапознание – способность осознавать, учитывать и использовать информацию о собственных когнитивных процессах – позволяет подросткам развивать критическое мышление по академическим и художественным дисциплинам. Использование интернет-технологий, которые заставляют учащихся задуматься и подтвердить свои процессы обучения, обеспечивает основу для развития навыков познавательной способности подростков. В настоящее время общие технологии, такие как планшеты и смартфоны, часто намного менее громоздки, чем ноутбуки и учебники, позволяют подросткам развивать гибкое воображение, читать художественную литературу, писать стихи, рисовать или делать снимки благодаря простоте использования программных приложений на высокомобильных устройствах.

При правильном отслеживании родителем или опекуном использование социальных сетей может создавать безопасные и здоровые сети дружбы для подростков с такими же интересами в Интернете, через уже сложившиеся взаимные дружеские отношения или в общих центрах интересов, таких как сообщество блогов или группа Facebook.

Немаловажно отметить, что с развитием интернет-технологий и мобильных технологий, расширились горячие линии для звонков, включив в них сайты помощи в Интернете и текстовые линии для подростков, которые ведут опытные и зрелые взрослые. Эти варианты обеспечивают место, в котором подростки могут

получать точную информацию и своевременную поддержку, когда им не удобно обсуждать свои личные проблемы со взрослыми дома или в школе. Поскольку проблемы онлайн-буллинга вызывают острое беспокойство, такие горячие лини Интернета способны оказать действенную поддержку подросткам в трудных ситуациях [17].

Предотвращение подростковой зависимости от технологий означает поиск баланса в жизни подростков, чтобы они не использовали технологию как средство выхода из реальных проблем, эмоций, социализации или идентичности. Для этого необходимо обеспечить им множество здоровых выборов, которые способны конкурировать с увлечением технологией. Необходимо также обеспечить баланс активности и производительности при здоровом управлении стрессом. Все в жизни требует энергии, и часто подростки чувствуют, что у них слишком мало энергии для выполнения многих требований. Если они не направляются взрослыми, чтобы открыть для себя здоровые способы пополнения своих запасов энергии, они могут по умолчанию использовать ложные способы для развлечения или снятия стресса, которые способствуют развитию технологической зависимости.

На взрослых возложена обязанность воспитывать развитие просоциальной идентичности подростков в реальном мире. Взрослые должны быть активными, поскольку они помогают подросткам узнать, кто они на самом деле, что им интересно и нужно. Легче создать интернет-фасад, но гораздо более полезно для подростков развивать истинные цели и подлинную самобытность в своих семьях, школах и сообществах.

Очевидно, что развитие информационных технологий является одним их важнейших факторов, следствием влияния которых стала трансформация в психологической и социальной ситуации подростков, что признано как отечественными, так и зарубежными учеными. Технологии дают возможность подросткам удовлетворять свою потребность в самостоятельности и автономии, реализовать потребности в признании со стороны сверстников и потребности в общении и самореализации. Этому в немалой степени способствуют новые знания и информация, которую подростки могут получить посредством информационных технологий. Используя их, они получают ощущение контроля и владения ситуацией, что удовлетворяет одну из базовых потребностей человека – потребность в безопасности. Технология может быть защитным фактором при правильном использовании, а взрослые могут сыграть определенную роль в профилактике зависимости у подростков, показывая им преимущества, получаемые от здорового сбалансированного подхода к использованию технологий. Экстремальное использование технологий может нарушить нормальные модели настроения и социализации в подростковом возрасте.

Библиографический список

1. Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития. *Психологическая наука и образование.* psyedu.ru. 2014; 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml
2. Кондрашкин А.В., Хломов К.Д. Постановка проблемы: девиантное поведение подростков, социальная ситуация и интернет. *Юридическая психология*. 2013; 1: 18 – 24.
3. Солдатова Г.У. *Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования*. Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. Москва: Фонд Развития Интернет, 2013.
4. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития. *Бюллетень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации*. 2010; 4: 20 – 32.
5. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета. *Психологический журнал.* 2004; Т. 25; № 1: 90 – 100.
6. *Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики*. В.Л. Малыгин, К.А. Феклисов, А.С. Искандирова, А.А. Антоненко, Е.А. Смирнова, Н.С. Хомерики. Москва: МГМСУ, 2011.
7. Егоров А.Ю., Кузнецова Н.А., Петрова Е.А. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью. *Вопросы психического здоровья детей и подростков.* 2005; Т. 5; № 2: 20 – 27.
8. Завалишина О.В. Моделирование педагогической поддержки подростков, склонных к проявлению интернет-зависимости. *Научный журнал КубГАУ*. 2001; 70(06): 601 – 606.
9. Митичева Т.И., Маслова В.С. Проблема активности молодёжи в социальных сообществах интернет-сети. *Альманах современной науки и образования.* 2015; 5(95): 126 – 128.
10. Обжорин А.М. Профилактика компьютерной и интернет-зависимости в современной школе. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2011; № 1 (6): 79 – 84.
11. Conrad Brent. "Why Is Facebook Addictive? Twenty-One Reasons For Facebook Addiction – TechAddiction." *Video Game Addiction Treatment & Computer Addiction Help – TechAddiction.* 2017. Available at: http://www.techaddiction.ca/why-is-facebook-addictive.html
12. Goldstein Rita Z., and Nora D. Volkow. "Dysfunction of the prefrontal cortex in addiction: neuroimaging findings and clinical implications: Abstract: Nature Reviews Neuroscience." *Nature Publishing Group: science journals, jobs, and information*. Nature Publishing Group, a division of Macmillan Publishers Limited. Available at::http://www.nature.com/nrn/journal/v12/n11/abs/nrn3119.html
13. NHS. "Extreme levels of texting 'unhealthy'." *NHS Choices*. 10 November 2010. Available at: http://www.nhs.uk/news/2010/11November/Pages/Texting-and-teen-behaviour.aspx
14. Lin Fuchun, Zhou, Yan, Du, Yasong, Qin, Lindi, Zhao, Zhimin, Xu, Jianrong and Hao Lei. (2012). *"Abnormal White Matter Integrity in Adolescents with Internet Addiction Disorder: A Tract-Based Spatial Statistics Study." Plos One.* Available at: http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0030253
15. Barseghian Tina. "How Teachers Make Cell Phones Work in the Classroom | MindShift." *KQED Public Media for Northern CA.KQED*. 10 May 2012. Available at: https://ww2.kqed.org/mindshift/2012/05/10/how-teachers-make-cell-phones-work-in-the-classroom/
16. Hargrove R. "The Role of Technology in Developing Students Creative Thinking Abilities – IATED Digital Library." *IATED Digital Library.* http://library.iated.org/view/HARGROVE2009THE.
17. Lublin Nancy. "Nancy Lublin: Texting that saves lives | Video on TED.com." *TED: Ideas worth spreading*. TED Conferences, LLC. Available at: http://www.ted.com/talks/nancy_lublin_texting_that_saves_lives.html

References

1. Hlomov K.D. Podrostok na perekrestke zhiznennyh dorog: socializaciya, analiz faktorov izmeneniya sredy razvitiya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* psyedu.ru. 2014; 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml
2. Kondrashkin A.V., Hlomov K.D. Postanovka problemy: deviantnoe povedenie podrostkov, social'naya situaciya i internet. *Yuridicheskaya psihologiya*. 2013; 1: 18 – 24.
3. Soldatova G.U. *Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelej. Rezul'taty vserossijskogo issledovaniya.* T.A. Nestik, E.I. Rasskazova, E.Yu. Zotova. Moskva: Fond Razvitiya Internet, 2013.
4. Fel'dshtejn D.I. Prioritetnye napravleniya psihologo-pedagogicheskih issledovanij v usloviyah znachimyh izmenenij rebenka i situacii ego razvitiya. *Byulleten' Vysshej attestacionnoj komissii Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii*. 2010; 4: 20 – 32.
5. Vojskunskij A.E. Aktual'nye problemy psihologii zavisimosti ot Interneta. *Psihologicheskij zhurnal.* 2004; T. 25; № 1: 90 – 100.
6. *Internet-zavisimoe povedenie. Kriterii i metody diagnostiki*. V.L. Malygin, K.A. Feklisov, A.S. Iskandirova, A.A. Antonenko, E.A. Smirnova, N.S. Homeriki. Moskva: MGMSU, 2011.
7. Egorov A.Yu., Kuznecova N.A., Petrova E.A. Osobennosti lichnosti podrostkov s internet-zavisimost'yu. *Voprosy psihicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov.* 2005; T. 5; № 2: 20 – 27.
8. Zavalishina O.V. Modelirovanie pedagogicheskoj podderzhki podrostkov, sklonnyh k proyavleniyu internet-zavisimosti. *Nauchnyj zhurnal KubGAU*. 2001; 70(06): 601 – 606.
9. Mitricheva T.I., Maslova V.S. Problema aktivnosti molodezhi v social'nyh soobschestvah internet-seti. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya.* 2015; 5(95): 126 – 128.
10. Obzhorin A.M. Profilaktika komp'yuternoj i internet-zavisimosti v sovremennoj shkole. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2011; № 1 (6): 79 – 84.
11. Conrad Brent. "Why Is Facebook Addictive? Twenty-One Reasons For Facebook Addiction – TechAddiction." *Video Game Addiction Treatment & Computer Addiction Help – TechAddiction.* 2017. Available at: http://www.techaddiction.ca/why-is-facebook-addictive.html
12. Goldstein Rita Z., and Nora D. Volkow. "Dysfunction of the prefrontal cortex in addiction: neuroimaging findings and clinical implications: Abstract: Nature Reviews Neuroscience." *Nature Publishing Group: science journals, jobs, and information*. Nature Publishing Group, a division of Macmillan Publishers Limited. Available at::http://www.nature.com/nrn/journal/v12/n11/abs/nrn3119.html
13. NHS. "Extreme levels of texting 'unhealthy'." *NHS Choices*. 10 November 2010. Available at: http://www.nhs.uk/news/2010/11November/Pages/Texting-and-teen-behaviour.aspx
14. Lin Fuchun, Zhou, Yan, Du, Yasong, Qin, Lindi, Zhao, Zhimin, Xu, Jianrong and Hao Lei. (2012). *"Abnormal White Matter Integrity in Adolescents with Internet Addiction Disorder: A Tract-Based Spatial Statistics Study." Plos One.* Available at: http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0030253
15. Barseghian Tina. "How Teachers Make Cell Phones Work in the Classroom | MindShift." *KQED Public Media for Northern CA.KQED*. 10 May 2012. Available at: https://ww2.kqed.org/mindshift/2012/05/10/how-teachers-make-cell-phones-work-in-the-classroom/
16. Hargrove R. "The Role of Technology in Developing Students Creative Thinking Abilities – IATED Digital Library." *IATED Digital Library.* http://library.iated.org/view/HARGROVE2009THE.
17. Lublin Nancy. "Nancy Lublin: Texting that saves lives | Video on TED.com." *TED: Ideas worth spreading.* TED Conferences, LLC. Available at: http://www.ted.com/talks/nancy_lublin_texting_that_saves_lives.html

Статья поступила в редакцию 18.10.18

УДК 378.1

Savvina I.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal university n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sil26@list.ru*
Borisova I.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal university n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: irina_karina@mail.ru*

COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF THE FIRST-YEAR STUDENTS. The article speaks about a problem of communicative competence of students, its role in social adaptation of the first-year students of the Medical Institute, definitions are given. The work depicts a range of problems, methods, assessment of communicative competence level by socialization indicators. The research offers the technology of students' communicative competence improvement at foreign language lessons promoting social adaptation of the first-year students. This course "Communicative Foreign Language" aims at the development of affective, cognitive and behavioral components of communicative competence.

Key words: **communicative competence, social adaptation, students, foreign language.**

И.Л. Саввина, *канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск, E-mail:sil26@list.ru*
И.Ф. Борисова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет г. Якутск, E-mail: irina_karina@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

В статье раскрывается проблема исследования сущности коммуникативной компетентности студентов, её роль в социальной адаптации первокурсников Медицинского профиля, даны определения терминов, обрисован круг проблем, методы, оценка уровня сформированности коммуникативной компетенции по показателям социализации. В исследовании предлагается технология формирования и усовершенствования коммуникативной компетентности студентов на занятиях иностранного языка, способствующих социальной адаптации первокурсников. Предложенный курс «Коммуникативный иностранный язык» направлен на развитие аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: **коммуникативная компетентность, социальная адаптация, студенты, иностранный язык.**

Актуальной целью образования является удовлетворение потребностей личности в получении образования. Став студентом, она включается в новую социальную среду, в систему межличностных отношений в зависимости от своих потребностей, целей, интересов, самоопределения. Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, В.Т. Лисовской считают, что студенческий возраст – это период, когда более выраженно проявляются такие личностные качеств, как например, самостоятельность, целеустремленность, инициативность, способность взаимодействовать в социуме. В студенческие годы благодаря коммуникации, студенты учатся обмениваться мыслями, знаниями, опытом для установления взаимоотношений в сообществе, приобретая социальный опыт коммуникативной деятельности, они учатся подчинять свои потребности, быть отзывчивыми и компетентными учитывая реализацию компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования, одного из необходимых факторов становления профессионалов [1].

В теоретическом плане мы опирались на исследования таких российских ученых, как: А.А. Бодалев, О.П. Ветроградова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. (теория социальной адаптации); Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, Н.А. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, Е.И. Рогов и др. (теория коммуникативной деятельности); А.Н. Журавлев, Н.Ф. Талызина, А.И. Щербаков и др. (психологические основы компетентности); В.В. Нестеров, И.И. Рыданова, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов и др. (педагогические основы компетентности и компетенции); Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов и др. (психологические теории личности); И.А. Зимняя, В.Т. Лисовский, А.В. Петровский и др. (особенности студенческого возраста); И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Н.В. Кузьмина и др. (коммуникативная компетентность).

Термин «коммуникативная компетентность» вначале использовал А.А. Бодалев. Он рассматривал это понятие как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [2]. Другой автор, В.Н. Куницина, определяет коммуникативную компетентность как «успешность общения» [3], а, по мнению В.И. Жукова, коммуникативная компетентность – это прежде всего, «психологическая характеристика человека, как личности, которая проявляется в его общении с людьми или способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми» [4]. В состав коммуникативной компетентности входит совокупность ЗУН, и степень их сформированности обеспечивает успешное протекание коммуникативных процессов у человека.

Мы считаем, что коммуникативная компетентность способствует успешной коммуникации, помогает построить эффективное межличностное взаимодействие в различных ситуаций, что в свою очередь, приводит к успешному функционированию в профессиональной среде. Коммуникативная компетентность связана с коммуникативными умениями, а, значит, определяется индивидуально-психологическими свойствами личности.

Многие ученые занимались данной проблемой, однако, коммуникативная компетентность как средство способствующее социальной адаптации первокурсников мало изучена до настоящего времени.

Актуальность и перспективность данного исследования обусловлена противоречиями в современном вузовском образовании. Это противоречия между:

- желанием воспитать конкурентно-способную личность и недостаточной разработкой организации учебно-воспитательной работы в вузе, способной удовлетворить эти ожидания;
- нацеленностью вузовского процесса на взращивание компетентного специалиста и недостаточным развитием коммуникативной компетентности как средства способствующей социальной адаптации;
- индивидуально-психологические свойства личности и их недостаточный учёт в процессе обучения в вузе.

На основании вышеизложенного мы определили цель нашего исследования: определить понятие и составляющие коммуникативной компетентности, разработать технологию развития коммуникативной компетентности как средство, способствующее социальной адаптации первокурсников Медицинского Института Северо-Восточного федерального университета.

Объект исследования: коммуникативная компетентность студентов.

Предмет исследования: процесс развития коммуникативной компетентности как средство социальной адаптации студентов первокурсников.

Гипотеза исследования: студенты первого курса Медицинского института будут успешнее социально адаптироваться, если:

- Учитывать особенности возраста, индивидуально-психологические свойства личности, учебно-воспитательный процесс;
- Обосновать содержание коммуникативной компетентности первокурсников для социальной адаптации;
- Разработать технологию формирования коммуникативной компетентности студентов 1 курса в процессе изучения иностранного языка.

Задачи исследования:

1. Сформулировать точное определение «коммуникативной компетентности» и «социальной адаптации студентов».
2. Определить структуру коммуникативной компетентности студентов как средства влияющее на социальную адаптацию первокурсников.
3. Разработать технологию формирования коммуникативной компетентности и проверить ее эффективность.

Мы использовали следующие **методы** исследования: систематизация теоретической, социологической, психологической и педагогической литературы; эмпирический (опытно-экспериментальная работа, опрос, анкетирование, тестирование). Особенности коммуникативности студентов будут измеряться при помощи трех шкал: коммуникативные умения (методика «Тест оценки коммуникативных умений» (методика определения общего уровня общительности В.Ф. Ряховского), коммуникативные способности и организационные способности (методика «КОС – 2»); тест на оценку социального интеллекта по Дж. Гилфорду и М. Салливен, а также через методику преподавания иностранного языка [5].

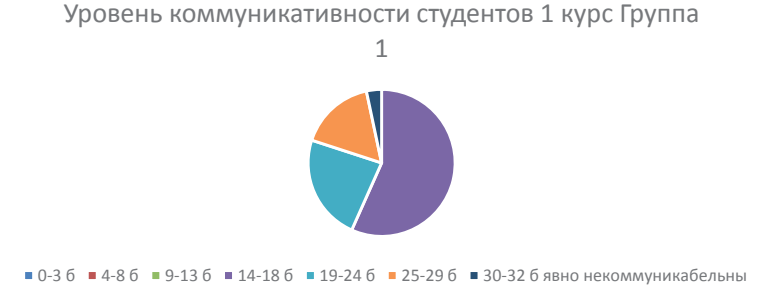


Рис. 1. Уровень коммуникативности студентов 1 курс. Группа 1

0-3 баллов – коммуникабельность носит болезненный характер, 4-8 баллов – выраженная общительность, 9-13 баллов – весьма общительны, 14-18 баллов – нормальная коммуникабельность, 19-24 баллов – в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно, 25-29 баллов – замкнуты, неразговорчивы, 30-32 баллов – некоммуникабельны.

Изучив эти данные, мы оцениваем уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов по следующим показателям социализации:

- коммуникативность – стремление обращаться по любым поводам, учебная мотивация; коммуникативные способности; коммуникативные и организаторские умения, навыки реагирования в конфликтных ситуациях; навыки учебной деятельности;
- коммуникативность и пассивность в общении с сокурсниками, умение слушать других; эмпатийные качества, наличие постоянных друзей; взаимоотношения между студентами; с преподавателями; выход из конфликтных ситуаций
- состояние межличностных отношений в семье, представление о семье, самоощущение в семье;
- эмоциональное состояние; направленность личности на специальность, самооценка, поведение.

С целью повышения уровня коммуникативной компетентности как средства способствующего социальной адаптации первокурсников, мы работаем над технологией усовершенствования коммуникативной компетентности. Технология ориентировочно состоит из трех блоков, способствующих формированию компонентов коммуникативной компетентности: целевой, когнитивный, поведенческий.

Мы планируем усовершенствовать уровень коммуникативной компетентности первокурсников Медицинского института через курс «Коммуникативный иностранный язык». Развивая знания, умения и навыки коммуникации через изучение иностранного языка студенты осуществляют личностное развитие и одновременно адаптируются в социуме, поскольку они включаются в различные формы общения, предполагающие сотрудничество обучаемых. Такая методика преподавания иностранного языка направлена на развитие коммуникативных умений (организация общения, речевой этикет, беседа, деловой разговор, дискуссия, диалог, дебаты, аргументация, круглый стол, игры и др.).

Курс планирует решить следующие задачи:

- систематизировать знания о сущности коммуникативной деятельности, психолого-педагогических основах учебно-воспитательного процесса, методике преподавания иностранного языка;
- усовершенствовать коммуникативные знания, умения и навыки;
- выработать навык и потребность использования навыков коммуникации будущими медиками.

Продолжительность курса – один семестр. В программе курса мы планируем комбинировать теорию (лекции 14 ч.) с практическими навыками и умениями (практические занятия 28 ч.). Теория, на наш взгляд, нужна для осмысления значимости коммуникативной компетентности в профессии медика.

Каждое занятие курса направлено на развитие аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов коммуникативной компетентности. Аффективный компонент проявляется в разнообразных эмоциональных состояниях, положительных/отрицательных эмоциях, конфликтности, удовлетворенности партнером, общением, собой. Когнитивный компонент выражается в психических процессах, связанных с познанием окружения и самого себя (ощущений, восприятия, представлений, памяти, мышления, воображения). Поведенческий компонент общения побуждает деятельность, поступки, локализацию, перемещение в пространстве, выражается в мимике, жестах, пантомимике, речи [6]. Эти мероприятия, по нашему предположению, будут влиять на уровень социальной адаптации первокурсников.

Таким образом, определение «коммуникативная компетентность» – это овладение коммуникативными ЗУН, связанными с необходимостью личности взаимодействовать в социуме, выполнять определенную роль в группе / коллективе; умение находить, трансформировать и передавать информацию. Что касается «социальной адаптации» – это процесс и результат усвоения социальных норм, включение в систему межличностных отношений, освоения определённого статуса.

Однако, выбранные методы исследования выявили трудности социальной адаптации студентов на начальном этапе обучения в Медицинском институте. Мы работаем над определением критериев социальной адаптации.

Данное исследование может быть полезно в сфере образования для формирования процесса обучения с учетом индивидуального подхода, с целью дополнения и модификации современной системы образования.

Библиографический список

1. Шпехт М.В. *Особенности адаптации студентов к обучению в вузе*. Медицина Кыргызстана, 2015. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=27701559
2. Бодалев А.А. *Психология общения*: Избранные психологические труды. Москва: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: НПО «МОД-ЭК», 2002.
3. Куницына В.Н. *Межличностное общение*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
4. Жуков Ю.М. *Диагностика и развитие компетентности в общении*. Москва: Издательство Моск. ун-та, 1991.
5. Карелин А.А. *Психологические тесты*: в 2 т.; под ред. А.А. Карелина. М.:ВЛАДОС, 2005.
6. Шевкун А.В. *Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2007. Available at: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-kommunikativnaya-kompetentnost-kak-sredstvo-sotsialnoy-adaptatsii-studentov-pervogo-kursa#ixzz5UEiMJ3nr

References

1. Shpeht M <https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=730927>.V. *Osobennosti adaptacii studentov k obucheniyu v vuze*. Medicina Kyrgyzstana, 2015. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=27701559
2. Bodalev A.A. *Psihologiya obscheniya*: Izbrannye psihologicheskie trudy. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut. Voronezh: NPO «MOD-`EK», 2002.
3. Kunicyna V.N. *Mezhlichnostnoe obschenie*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
4. Zhukov Yu.M. *Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obschenii*. Moskva: Izdatel'stvo Mosk. un-ta, 1991.
5. Karelin A.A. *Psihologicheskie testy*: v 2 t.; pod red. A.A. Karelina. M.:VLADOS, 2005.
6. Shevkun A.V. *Kommunikativnaya kompetentnost' kak sredstvo social'noj adaptacii studentov pervogo kursa*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2007. Available at: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-kommunikativnaya-kompetentnost-kak-sredstvo-sotsialnoy-adaptatsii-studentov-pervogo-kursa#ixzz5UEiMJ3nr

Статья поступила в редакцию 18.10.18

УДК 378.172

Semizorov E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Agrarian University of Northern TRANS-Urals (Tyumen, Russia),*
E-mail: semizorov-evgeni@mail.ru

THE RELATIONSHIP OF THE TEACHING STAFF AND PARENTS IN THE FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION. In the article the author considers the relationship of the teaching staff of higher education institution with the parents of the student. The analysis of the relation of the student to educational activity, educational and training activity, extracurricular work of the student is given. It is shown that today the relationship between teachers and parents of students is very relevant and necessary for the further development of students as a whole. The problems and risks of relations between parents of students and teaching staff are revealed. The comparative analysis of relations in the school period and the period of study in higher educational institutions is presented. Particular attention is directed to the formation of physical education of students in higher education. The purpose of development of relations of parents with teachers, and also the General interrelation of parents, teachers with students is opened. The approach of teachers to parents of students both positive and negative is studied. It is proved that the relationship between the teaching staff and parents of students studying at the university play an important role not only in the formation of physical education, but also in the further development of students throughout his life.

Key words: **teaching staff, student, parents, physical education, problems, risks, higher educational institution, family, interrelation.**

Е.А. Семизоров, *канд. пед. наук, доц., Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень,*
E-mail: semizorov-evgeni@mail.ru

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА И РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В данной статье автор рассматривает взаимосвязь преподавательского состава высшего учебного заведения с родителями студента. Приведен анализ отношения студента к учебной деятельности, учебно-тренировочной деятельности, внеучебной работе студента. Показано, что на сегодняшний день взаимосвязь преподавателей и родителей студентов очень актуальна, и необходима для дальнейшего развития студентов в целом. Раскрыты проблемы и риски отношений родителей студентов и преподавательского состава. Представлен сравнительный анализ отношений в школьный период и период обучения в высших учебных заведениях. Особое внимание направлено на формирование физкультурного образования студентов в высшем учебном заведении. Раскрыта цель развития отношений родителей с преподавателями, а также общая взаимосвязь родителей, преподавателей со студентами. Изучен подход преподавателей к родителям студентов как положительных, так и отрицательных. Доказано, что взаимоотношения профессорско-преподавательского состава и родителей студентов обучающихся в вузе играют важную роль не только в формировании физкультурного образования, но и в дальнейшем развитии студентов на протяжении всей его жизни.

Ключевые слова: **профессорско-преподавательский состав, студент, родители, физкультурное образование, проблемы, риски, высшее учебное заведение, семья, взаимосвязь.**

В современном мире условия жизни обращают внимание на уровень физического развития, подготовленность и формирование физкультурного образования студентов в высших учебных образовательных учреждениях страны. К физкультурному образованию можно отнести несколько задач: Познавательная, данная задача обеспечивает передачу знаний в области культуры от одного поколения к другому. Социальная задача, адаптирует людей к конкретным условиям жизнедеятельности. Культурообразующая, эта задача обеспечивает развитие самой физической культуры. Гуманистическая задача, культивирует, и развивает способности человека, раскрывает его творческий потенциал. Значение физкультурного образования состоит в том, что оно не только передает знания, и развивает возможности личности, но и вводит человека в определенный культурно-исторический процесс, где физическая культура становится для него не только средством, инструментом для достижения каких-то целей, но и частью культуры личности. Человек становится более способным самостоятельно моделировать свой образ и стиль жизни, а также регулировать состояние своего здоровья. Физическое развитие студенческой молодёжи стимулируют положительные функциональные, и морфологические изменения в организме, что в дальнейшем очень активно влияет на развитие двигательных способностей студентов очного обучения. К студенческой молодёжи подходит в основном возрастная категория от 17 до 22 лет. Студентов на сегодняшний день можно отнести к динамичной общественной группе, которые находятся в периоде формирования социальной и физиологической зрелости. Они очень хорошо адаптируются к комплексу факторов социального и природного окружения, но в силу ряда некоторых причин, студенческая молодёжь подвержена высокому риску нарушений в состоянии здоровья. К сожалению, ослабление организма и психики чаще всего происходит до пребывания в вузе. Причинами этого являются – экологические проблемы, недостаточное питание, гиподинамия, невысокий в целом уровень валеологической культуры, многие из них поступают в преболезненном состоянии. Проблема здоровья студентов становится все более актуальной в связи с трудностями социально-экономического характера, переживаемыми в настоящее время. Перед студенческим возрастом ставятся множество задач, одним из которых являются – освоения физической культурой и спортом, формирование здорового образа жизни, развитие как личности с физкультурным образованием. Это обеспечение каждому новому студенту, который принимает участие в педагогическом процессе, необходимый багаж знаний как в теоретической, так и практической подготовленности, которые направлены на обеспечение фундаментальной базы освоения данного материала [1].

Теоретическая работа в зданиях высших учебных заведениях страны с каждым курсом, а также деятельность не связанная с физической нагрузкой, несут и отрицательный характер, тем самым вызывают у студенческой молодёжи определенную нагрузку организма. Проводя беседы на тему, что студент делает в свободное время, основная масса отвечает, что большую часть свободного времени они проводят у телевизора либо используют компьютеры, планшеты, телефоны, погружая себя в интернет, в надежде на восстановление организма после плодотворной работы в теоретическом направлении. Некоторые студенты ведут именно тот образ жизни, что в результате не очень положительно сказывается на физическом развитии студента, недостаточном уровне физической подготовленности и в общем состоянии организма. Физкультурное образование студента в некоторой степени закладывает определенный фундамент дальнейшей его жизненной деятельности. Доказано, что физическая культура и спорт является одной из основ физического и нравственного развития студенческой молодёжи, которые позволяют формировать физические качества на протяжении всего времени, укрепляют здоровье, в целом очень положительно воздействуя на весь организм.

Следует заметить, что на сегодняшний день, к сожалению не все студенты желают понимать значение физкультурного развития. Многие из них посещают занятия по дисциплинам – физическая культура и спорт, элективные дисциплины по физической культуре и спорту, с целью получить зачет по данным дисциплинам, что в результате не может компенсировать физкультурного развития, в результате чего возникает отставание в умственном и физическом развитии, снижая тем самым работоспособность студентов в целом. Конечно, сделать так чтобы вся студенческая молодёжь занималась физической культурой и спортом это не возможно, но стремиться к этому необходимо. Есть студенты, которых больше интересует занятия теоретического характера, часами просиживая за компьютерами, изобретая что-что новое, инновационное которое необходимо нам в повседневной жизни, им необходимо отвлекаться от данного занятия, так как доказано, что долгое время провождения за теоретическими занятиями наносит вред организму. Необходимо менять один вид деятельности на другой, а лучше это если теорию на практическую, физическую работу или наоборот. Не хочу сказать, что физкультурное образование должно быть приоритетным, нет, оно должно дополнять, разбавлять виды деятельности, что в результате станет иным помощником в деятельности студентов различных направлений [2].

Для целесообразной и эффективной организации занятий по физической культуре и спорту преподавателю необходимо иметь полную и достоверную информацию по уровню физической подготовленности студента, практически на каждом проведенном этапе обучения должна складываться картинка, по которой можно будет отследить, и проанализировать физическую подготовленность студента. Данная информация о студенте имеет огромное значение, и придает больше возможностей в период формирования и развития двигательных функций студенческой молодёжи. Эффективность физического воспитания в высших учебных заведениях имеет смысл оценивать по состоянию здоровья и по уровню подготовленности студентов. Физическое состояние студенческой молодёжи и их работоспособность существенно меняется под влиянием внешней среды, а также посещения учебных занятий по физической культуре и спорту, внеучебных занятий спортом, посещение спортивных секций культивируемых спортивными клубами. В связи с этим при планировании рационального учебного процесса, учитывая его эффективность необходимо применять своевременный контроль и периодически оценивать подготовленность студентов высших учебных заведений.

Одним из важных факторов в учебном процессе физкультурного образования с целью повышения эффективности управления, является педагогический контроль. Систематическое наблюдение за двигательной активностью и подготовленностью каждого студента позволяет своевременно контролировать развитие двигательных качеств и навыков, выявлять отстающие стороны и с помощью специальных педагогических воздействий, достигать необходимого результата в решении задач формирования физкультурного образования студенческой молодёжи.

К одному из педагогических контролей можно отнести тестирование двигательных возможностей студентов, которое является одним из важных методов контроля в деятельности преподавателей. Оно помогает выявлению уровня развития координационных способностей, которое позволяет оценить техническую и физическую подготовленность занимающихся. По результатам тестирования можно оценивать, и сравнивать подготовленность как отдельно учащихся, так и проводить анализ среди групп, курсов, а также проводить отбор студентов для участия в соревнованиях, таких как спартакиад внутри вуза, города, области и т. д. С помощью тестирования повышается интерес к занятиям, стремление улучшить результат, желание больше познать в спортивном направлении и вместе с этим происходит формирование физической культурой личности, которой и является главной целью физкультурного образования. Физическая культура личности – это определенный уровень физического развития человека, его личных качеств, навыков, специальных знаний и ценностных ориентации, достигнутых в результате специальной деятельности.

В теории и практике физического воспитания можно использовать самые разнообразные тесты в области физического воспитания, которые широко представлены в физкультурном образовании и с помощью которых можно будет производить качественный сравнительный анализ. При оценке общей физической подготовленности студентов, используются самые разнообразные тесты, выбор которых зависит от конкретных задач тестирования и наличия необходимых условий. Однако, в связи с тем, что полученные результаты тестирования можно

оценивать лишь путём сравнения, целесообразно выбирать тесты, которые широко представлены в теории и практике физического воспитания для студенческой молодёжи. Контролем над физической подготовленностью студентов в вузе выступает управление, которое обеспечивает функционирование системы. Оно обеспечивает функционирование системы, которое выдает непрерывное сравнение полученных результатов с целью коррекции дальнейшей подготовки учебного процесса. Система контроля в первую очередь необходима для получения информации о состоянии процесса в физическом воспитании студента, от которого зависит эффективность управления процесса в физическом воспитании. Педагогический контроль зависит от содержания учебно-воспитательного процесса, от правильной организации занятия в котором присутствует обязательный контакт студента и его родителей. Цель данного контроля – оперативное получение полной информации о степени владения знаниями изучаемого учебного материала, и уровня развития физических качеств [3].

Поступив в высшее учебное заведение, студенты вуза начинают морально готовить себя к новому учебному году. У некоторых родителей возникает вопрос, как будет проходить его учебный день, ведь вуз это не школа, это другая структура, расписание занятий и их продолжительность совсем отличается от школьной жизни. Как их ребенок будет проводить свободное от занятий время, куда несмотря на то, что их сын или дочь стали взрослее можно определить на дополнительные занятия. Если студент в школьной жизни занимался спортом, будет ли у него возможность заниматься в вузе или посещать другие спортивные школы. Проанализировав вузы нашей страны, с уверенностью можно сказать, что в высших учебных заведениях делается все, чтобы студенты могли себя реализовать в спорте, работают спортивные секции на бесплатной основе, где студенты могут раскрыть свои возможности и талант, повысить уровень физкультурного образования. На сегодняшний день большого внимания требует взаимосвязь семьи и студента, так как это проблема в первую очередь является проблемой самой семьи, а затем уже проблемой вуза. Все идет из семьи, какова семья таков и студент. Каждая семья должна четко понимать, что государство во благо студенческой молодёжи решает множество проблем, но решить проблемы внутри семьи, сможет только сама семья. Одной из основных задач преподавателей в высших учебных заведениях является взаимосвязь с родителями. В начале учебного года необходимо активизировать данную взаимосвязь, особенно на первом курсе, в основу которой должны войти педагогическая и воспитательная деятельность. Взаимоотношения всех участников данного процесса, способствуют становлению личности, и играют важную социальную значимость. Взаимодействие вуза и семьи должно быть индивидуальным, так как преподаватель должен иметь подход к каждому конкретному случаю, при этом учитывать в каких условиях проживает студент, и какой социальный статус имеет данная семья. Несмотря на удаленность студента от родителей в функции преподавателя, а конкретно куратора группы студентов входит функция информирования родителей о жизни студента, поддержка учащихся и родителей, но и родители должны реагировать, и помогать преподавателям. Только при обратной связи, обоюдном взаимопонимании можно ожидать значимый результат. На родителей ложиться большая ответственность, от которой будет зависеть дальнейшее развитие студента, несмотря на возраст, для каждого родителя свой студент – это ребенок, за которого он несет ответственность на протяжении всей своей жизни.

Уровень развития творческого потенциала студента и совершенствование семейного воспитания зависит от педагогической деятельности родителей. При формировании эффективного физкультурного образования студенческой молодёжи, родителям необходимо изучить потребности своего ребенка в роли студента и уже на этой основе выстроить оптимальную дифференцированную систему взаимодействия с преподавателем. Система взаимодействия образовательных учреждений должна строиться на принципах открытости, информированности, соотношением деятельности педагогов с ожиданиями и запросами родителей. Объединение усилий педагогического персонала вуза и родителей является обязательным условием успешного решения образовательных задач. Взаимосвязь педагогического состава с семьями учащихся должна осуществляться через изучение семьи ее воспитательных возможностей, атмосферы семейного воспитания. От взаимных четко выстроенных отношений сотрудников высших учебных заведений с родителями студентов, будет зависеть физкультурное образование студента, которое повлияет на развитие и совершенствование студенческой и взрослой жизни человека.

Библиографический список

1. Аникеева Н.Г. Здоровье студенческой молодёжи агарных вузов и его сохранение в современном образовании. *Интеллектуальный и научный потенциал XXI века*: сборник статей международной научно-практической конференции, 2016: 3 – 5.
2. Волжакова В.В. К вопросу о здоровье студенческой молодёжи в аграрном университете. *Интеллектуальный и научный потенциал XXI века:* сборник статей международной научно-практической конференции, 2016: 21 – 24.
3. Кувалдин В.А. Роль социально-культурной деятельности ГАУ «Северного Зауралья» в трансформации вынужденной двигательной активности студентов в осознанный выбор здорового стиля жизни. *Агропродовольственная политика России.* 2017; 5 (65): 56 – 59.

References

1. Anikeeva N.G. Zdorov'e studencheskoj molodezhi agarnyh vuzov i ego sohranenie v sovremennom obrazovanii. *Intellektual'nyj i nauchnyj potencial XXI veka*: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2016: 3 – 5.
2. Volzhakova V.V. K voprosu o zdorov'e studencheskoj molodezhi v agrarnom universitete. *Intellektual'nyj i nauchnyj potencial XXI veka:* sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2016: 21 – 24.
3. Kuvaldin V.A. Rol' social'no-kul'turnoj deyatel'nosti GAU «Severnogo Zaural'ya» v transformacii vynuzhdennoj dvigatel'noj aktivnosti studentov v osoznannyj vybor zdorovogo stilya zhizni. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii.* 2017; 5 (65): 56 – 59.

Статья поступила в редакцию 31.10.18

УДК 371.123

Serganova Z.Z., *senior lecturer, Chechen Institute for Advanced Training of Educators (Grozny, Russia), E-mail: metod-08@mail.ru*

ATTRIBUTIVE CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL MASTERY OF TEACHERS OF A MODERN GENERAL EDUCATION ORGANIZATION. The relevance of the study is determined by public and political processes in the state. Researches in the field of professional mastery of the teacher are analyzed; its main interpretations are generalized. The priorities of the implementation of the state policy in the sphere of education are determined. The priorities of the implementation of the state policy in the sphere of education are determined. They define the activity of a modern general education organization. During the process of empirical research, the most pronounced professional difficulties of teachers are revealed: the implementation of an inclusive approach, the diagnosis of personal results, the development of educational motivation, the regulation of the behavior of students, the attraction of the educational potential of the parental community, the formation of behavior skills in virtual space. The definition of professional skill of teachers of a modern general education organization is given. The attributive characteristics of professional mastery based on the professional standard are highlighted. The criteria for the formation of professional skills, consisting of the implementation of three labor functions are defined: training (application of modern psychological and pedagogical technologies), education (involvement of the parental community), and development (use of psychocorrection technologies). Conclusions are drawn about the practical application of the results of the study.

Key words: **national system of teacher growth, professional standard of educator, professional mastery of teachers, general educational organization, professional difficulties of educators, psychological and pedagogical technologies.**

З.З. Серганова, *ст. преподаватель, Чеченский институт повышения квалификации работников образования, г. Грозный, E-mail: metod-08@mail.ru*

АТРИБУТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Актуальность исследования определена с точки зрения общественных и политических процессов в государстве. Проанализированы исследования в области профессионального мастерства учителя, обобщены основные его интерпретации. Выявлены приоритеты реализации государственной политики в сфере образования, которые определяют деятельность современной общеобразовательной организации. В процессе эмпирического исследования

выявлены наиболее выраженные профессиональные затруднения учителей: реализация инклюзивного подхода, диагностика личностных результатов, развитие учебной мотивации, регуляция поведения обучающихся, привлечение воспитательного потенциала родительской общественности, формирование навыков поведения в виртуальном пространстве. Дано определение профессионального мастерства учителей современной общеобразовательной организации. Выделены атрибутивные характеристики профессионального мастерства на основе профессионального стандарта. Определены критерии сформированности профессионального мастерства, состоящие в реализации трех трудовых функций: обучение (применение современных психолого-педагогических технологий), воспитание (привлечение родительской общественности), развитие (использование психокоррекционных технологий). Сделаны выводы о практическом применении результатов исследования.

Ключевые слова: **национальна система учительского роста, профессиональный стандарт педагога, профессиональное мастерство учителей, общеобразовательная организация, профессиональные затруднения педагогов, психолого-педагогические технологии**.

К современной системе образования в последнее время обращено пристальное внимание общественности и государства. Интерес общественности к педагогической деятельности учителей проявляется в разных формах. В первую очередь на это указывают публикации в средствах массовой информации о событийных и конфликтных ситуациях в системе образования. Во вторую очередь зарубежный и отечественный кинематограф насыщен сюжетами об образовательной системе и профессиональной деятельности педагога. Причём такие видеосюжеты раскрывают все острые проблемы в образовании и отражают образ учителя каждой эпохи [1, с. 10]. В третью очередь реформы в системе образования указывают на значимость эффективной, мастерски выстроенной педагогической деятельности.

В современной общеобразовательной организации на первый план выходит не столько познавательное, сколько личностное развитие обучающихся. Федеральные государственные образовательные стандарты определяют требования к результатам освоения образовательной программы, выделяя в первую очередь личностные, затем метапредметные и предметные результаты. Это говорит о том, что учителю-предметнику недостаточно филигранного владения знаниями по предмету и методике его преподавания. Ему сегодня необходимо владеть, в первую очередь, психологическими знаниями. Указанные тенденции требуют перестройки педагогической деятельности, именно в этом случае можно говорить о профессиональном мастерстве. Данное понятие не ново, но сегодня его необходимо наполнить новым содержанием, отвечающим требованиям современной общеобразовательной организации.

На важность отмеченной позиции указывают два нормативных документа, которые сегодня определяют приоритеты педагогической деятельности. Первоначально стоит обратиться к профессиональному стандарту «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)» [2]. Он применяется для формирования кадровой политики, управления персоналом, организации обучения, аттестации педагогов и заключении трудовых договоров. Второй документ, который сегодня особо обсуждается, это приказ об утверждении плана мероприятий Министерства образования и науки РФ по формированию и внедрению национальной системы учительского роста [3]. Данный национальный проект предполагает разработку и апробацию новой системы аттестации педагогических кадров. Однако в целом он направлен на повышение социального статуса педагога и его профессиональной квалификации. Иными словами, все описанные аспекты явно показывают актуальность темы, а именно необходимость повышения профессионального мастерства учителя с целью его соответствия требованиям и тенденциям развития современной общеобразовательной организации.

Феномен профессионального мастерства связывается с формированием развитого подрастающего поколения. Поэтому он занимает важное место в педагогической теории и практике и представляет интерес для многих ученых. Рассмотрим его трактовки, существующие на данный момент.

Стоит отметить, что на сегодняшний день представлено множество исследований, посвященных вопросу профессионального мастерства учителя. Укажем наиболее разработанные из них. Так Н.В. Кузьмина говорила о профессиональном мастерстве педагога как высшем уровне педагогической деятельности. Причем такой уровень, по словам автора, способствует реальному достижению оптимальных результатов в определенное (отведенное) время. Примечательно, что профессиональное мастерство рассматривается не само по себе, а как фактор развития способностей учащихся. Автор обращает внимание на главные результаты педагогической деятельности – психические новообразования личности учащегося и новые способы деятельности [4, с. 20].

Коллективом авторов в монографии под редакцией А.Ю. Нагорновой было проанализировано понятие профессионального мастерства педагога и выделены три основные его трактовки: а) уровень профессионального мастерства; б) синтез личностно-деловых качеств личности, определяющих эффективность профессиональной деятельности; в) искусство обучения и воспитания, умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, ориентированное на всестороннее развитие личности [5, с. 98]. Причем авторы дополняют выше обозначенные трактовки, включая в содержание профессионального мастерства конкурентоспособность учителя как результат развития его личностных качеств и профессиональной мотивации.

С личностными качествами связывает профессиональное мастерство и А.В. Сверчков, изучая профессиональную деятельность спортивных педагогов. Он рассматривает различные уровни сформированности профессионального мастерства, выделяя элементарные (исполнитель или ремесленник) и высшие (истинный мастер, разрабатывающий собственную авторскую систему профессиональной деятельности) [6].

Разделяет данную позицию и Э.К. Карпенко, отмечая значимость авторской педагогической системы, в которой отражается личностный потенциал учителя-профессионала. При этом развитие педагога как профессионала автор видит в его восхождении от отдельных педагогических функций к некой комплексной системе, переходе от типовых технологий к личностно-креативным [7].

Как можно заметить из представленных определений, профессиональное мастерство – это некая динамическая структура, которая постоянно развивается и обогащается. Э.Ф. Зеер определяет семь стадий профессионального становления личности. Они выделены на основе социальной ситуации развития и ведущей деятельности каждого возрастного периода. Первая стадия зарождения профессиональных интересов (аморфная оптация), вторая – профессионального выбора (оптации), третья и четвертая стадия – профессиональной подготовки и адаптации, пятая и шестая стадии – первичной и вторичной профессионализации, и седьмая стадия – мастерство. Таким образом, процесс профессионального развития личности завершается профессиональным мастерством согласно данной профессиональной периодизации. Он приходится на период от 30 до 45 лет. В этот период, согласно Э.Ф. Зееру, работник мобилен, обладает накопленным опытом, стремится к самореализации и успеху [8]. С одной стороны, можно согласиться с представленным описанием профессионального развития, которое на каждом жизненном этапе личности имеет свое содержание. Однако не всегда в 30 или 45 лет работник может выступить профессионалом, мастером своего дела. Поэтому профессиональное мастерство можно рассматривать как определенный профессиональный (высший) уровень трудовой деятельности и как стадию профессионального развития, не всегда коррелирующую с возрастом. При этом в возрастной психологии именно данный период называют этапом зрелости личности, для которой характерна такая ведущая деятельность как профессиональная.

Данные исследования показывают разные грани профессионального мастерства личности и указывают на его сложную структуру, в основе которой лежат личностные качества специалиста. Несомненно, что личность определяет характер деятельности. Причем в личности выделяют как врожденные неизменные структуры, так и приобретенные, подверженные изменению и совершенствованию. На данный момент существуют исследования, связывающие врожденные особенности личности с характером ее профессиональной деятельности. В этой связи можно упомянуть работу Т.С. Рожок. Она соотносит стиль педагогической деятельности с особенностями нервной системы учителя. Автор отмечает, что у учителей с сильной подвижной нервной системой проявляется организаторско-коммуникативный стиль деятельности. Он характеризуется творческим характером ведения урока, умением импровизировать, оперативно решать педагогические задачи в ходе урока, интенсивно и непринужденно общаться. Учителям с сильной инертной системой присущ конструктивно-организаторский стиль деятельности. Этот стиль отличается большей консервативностью, авторитарностью, стереотипностью и ярко выраженным контролем. Педагогам с их слабой нервной системой свойственен конструктивно-коммуникативный стиль деятельности. Его характеристики: повышенная ответственность, тщательность в отборе учебного материала; выраженное внимание к организации класса, интенсивное деловое общение, спокойный, доброжелательный тон обращения к учащимся [9]. Опираясь на данное исследование можно сделать вывод, что врожденные особенности нервной системы также определяют в той или иной мере профессиональное мастерство. Однако данный вывод может быть фатален для некоторых педагогов, которые могут связать свою профессиональную некомпетентность с природной особенностью. Мы же склонны полагать, что если учитель мотивирован к своей деятельности, не смотря на врожденные особенности нервной системы, он может выступить профессионалом своего дела.

Итак, исходя из выше представленных характеристик профессионального мастерства, можно сделать следующие выводы: профессиональное мастерство – это высокий уровень реализации профессиональных возможностей специалиста в своем деле, базирующихся на личностных качествах, важных для определенной профессии, и позволяющий достигать высоких результатов.

Однако современные представление о профессиональном мастерстве несколько отличаются от вчерашних позиций и точек зрения. Большинство из представленных выше исследований относятся к педагогической деятельности 1990-2000-х гг. Что же касается деятельности учителя в современной образовательной организации, то сегодня важно определиться с актуальными реалиями. Современные тенденции деятельности учителя диктуют нормативные докумен-

ты в области образования. Перечислим основные из них: Закон «Об образовании в Российской Федерации (273-фз от 29.12.2012), Профессиональный стандарт педагога, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования», Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и др. Чтобы не описывать концептуальные идеи каждого документа, обратимся к Докладу Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования [10]. В данном документе представлен отчет о реализации приоритетных мер государственной политики в сфере образования и актуальные перспективы на следующий период. Рассматривая перспективы развития образования, и соответственно современной образовательной организации, стоит отметить следующие тенденции:

– повышение качества образования на всех его уровнях (от дошкольного до высшего профессионального образования);

– организация доступности образования;

– создание условий для обучения учащихся, имеющих ограниченные возможности здоровья, и учащихся, проявляющие выдающиеся учебные и другие способности;

– обеспечение системы образования педагогами, соответствующими требованиям федеральных государственных образовательных стандартов;

– повышение социального статуса педагога и его профессиональной квалификации;

– определение направлений оптимизации содержаний социально-гуманитарного, филологического, математического и естественно-научного образования;

– определение методологических основ контроля учебных достижений учащихся;

– реализация дистанционных форм образования [10, с. 124].

Предполагается, что решение данных задач будет способствовать повышению качества современного общего образования.

Сформулированные актуальные направления развития образования могут быть спроектированы на реальную практику деятельности современных общеобразовательных организаций. В результате этого образуются дополнительные основания для уточнений интерпретаций и толкований термина «профессиональное мастерство учителей», а также определения его атрибутивных характеристик. Можем предложить следующее определение.

Профессиональное мастерство учителей современной общеобразовательной организации – это высокий уровень реализации им своих профессиональных возможностей в педагогической деятельности, базирующихся на личностно-профессиональных характеристиках, необходимых для достижения современного качества общего образования, обеспечение равных шансов в его получении всеми обучающимися, в том числе с особыми образовательными потребностями.

Говоря об атрибутивных характеристиках профессионального мастерства учителей, стоит опираться на профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)». Данный документ нормативно закрепляет содержание деятельности учителя, его трудовые действия, необходимые умения и знания. Исходя из этого документа атрибутивные характеристики профессионального мастерства учителя сегодня – это реализация трех трудовых функций: «обучение» + «воспитание» + «развитие». Данные функции включают в себя традиционную обучающую деятельность (разработка и реализация учебных дисциплин, организация и проведение учебных занятий, осуществление контроля и оценки учебных достижений). Также выходит на новый уровень воспитательная деятельность учителя (регулирование поведения обучающихся, поддержание традиций, поддержка ученических органов самоуправления, развитие активности, творческих способностей, использование конструктивных усилий семьи). Особая роль отводится развивающей деятельности учителя (выявление поведенческих и личностных проблем обучающихся, проектирование и оценка психологически безопасной образовательной среды, профилактика насилия в школе, диагностика динамики развития ребенка, применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с учащимися). Таким образом, выше перечисленные характеристики и являются атрибутами деятельности современного учителя.

Для того чтобы установить соответствие современных учителей требованиям профессионального стандарта мы провели эмпирическое исследование. Оно направлено на выявление наиболее выраженных затруднений, которые испытывают учителя в современной общеобразовательной организации, и установлене несформированных атрибутивных характеристик профессионального мастерства.

Нами были опрошены 327 учителей, проходивших обучение на курсах повышения квалификации в ГБУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования» в 2017 – 2018 гг. Вопросы строились на основе требований профессионального стандарта к профессиональной деятельности учителя, исходя из трудовых функций «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность». Содержание вопросов отражало характеристики пункта «Трудовые действия». Укажем результаты исследования, выявившие наиболее острые проблемы учителей.

На первом месте педагоги указали затруднения, связанные с применением психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся – 59% респондентов. Примерно столько же учителей испытывают сложности с разработкой индивидуального образовательного маршрута (58,4%) Это говорит о том, что учителю еще сложно реализовать инклюзивный подход в обучении и адресные программы педагогической поддержки как способных, так и отстающих учеников.

На втором месте учителя отметили трудности в применении инструментария и методов диагностики показателей уровня и динамики развития ребенка (54%). В целом можно отметить, что вопросы выявления сформированности личностных и метапредметных результатов беспокоят многих учителей, принявших участие в опросе. На третьем месте учителя указали проблемы формирования мотивации к обучению у учащихся (53%) и формирования метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий (52,6%). Это говорит о том, что половина респондентов не в полной мере соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Это, как было отмечено выше, является перспективой в развитии современного образования.

Также педагоги испытывают трудности в формировании системы регуляции поведения и деятельности обучающихся (51%). Стоит отметить, что повышение агрессивности в детской среде и рост девиаций в поведении (особенно подростков) также отмечали испытуемые в данном исследовании. Значительная часть учителей затрудняются с использованием конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся (50,8%). Работа с семьей также является важной составляющей деятельности учителя в современной образовательной организации и представляет серьезные трудности для многих.

Определенная часть учителей отметили сложности еще с одним новым видом деятельности – формирование навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формировании толерантности и позитивных образцов поликультурного общения (50,1%). Данный вид деятельности вызывает у многих учителей недопонимание и протест. Они полагают, что навыки поведения в виртуальной реальности должны формировать родители, а не учителя, тем более, если учебный предмет не связан с информатикой.

Таким образом, традиционные характеристики профессионального мастерства учителей современной общеобразовательной организации обогащаются новым содержанием и новыми смыслами. В целях повышения эффективности своей работы учителю сегодня необходимо делать акцент на применении современных психолого-педагогических технологий, позволяющих, в частности, осуществлять адресную педагогическую поддержку всем без исключения учащимся. Успешная воспитательная работа должна быть наполнена новыми ценностными аспектами, связанными со значимостью активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, саморегуляции поведения. Кроме того, воспитательная работа должна быть обогащена участие в ней родительской общественности. С целью успешной реализации развивающей деятельности ее необходимо наполнить психологической наблюдательностью, диагностической и коррекционной работой с различными контингентами учащихся: одаренные дети; социально уязвимые дети; дети, попавшие в трудные жизненные ситуации; дети из семей мигрантов; дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с гиперактивностью и др.); дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения.

Данные атрибутивные характеристики профессионального мастерства, как показало проведенное исследование, требуют совершенствования, так как у половины педагогов имеются определенные проблемы в этом отношении.

Итак, мы полагаем, что предложенный в данном исследовании подход к определению профессионального мастерства учителей снимает существующие в научной литературе неопределенности в его толковании. Оно расширяет понятийный аппарат научных теорий и теоретических обобщений в области совершенствования профессионального мастерства педагогических кадров. Выделенные критерии сформированности профессионального мастерства воплощают собой требования профессионального стандарта. Проведенное исследование позволило выявить менее сформированные атрибутивные характеристики профессионального мастерства современного учителя. Практическое применение результатов статьи связано с возможностью использования предложенного диагностического инструментария при проектировании внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях в части оценки профессиональной деятельности учителя. Оно также может использоваться при совершенствовании процедур аттестации педагогических работников общеобразовательных организаций.

Библиографический список

1. Ильясов Д.Ф., Селиванова Е.А. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди педагогов общеобразовательных организаций с использованием метода кинопедагогики. *Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»*. 2018; 2 (35): 5 – 16.

2. *Профессиональный стандарт. «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»*. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10. 2013 г. № 544н.
3. *Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и внедрению национальной системы учительского роста*. Приказ МОиН от 26.06.2017 № 703.
4. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. *Вопросы психологии*. 1984; 1: 20 – 27.
5. *Профессиональное мастерство современного педагога:* коллективная монография. Отв. ред. А.Ю. Нагорная. Ульяновск: Зебра, 2016.
6. Сверчков А.В. *Формирование профессионального мастерства спортивных педагогов в процессе обучения в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Тольятти, 2000.
7. Карпенко Э.К. *Совершенствование профессионального мастерства учителя в современной общеобразовательной школе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
8. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. *Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: ТЦ «Сфера», 2001.
9. Рожок Т.С. *Становление профессионального мастерства и индивидуального стиля деятельности учителя начальных классов*: Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 2000.
10. *Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования.* Москва, 2017.

References

1. Il'yasov D.F., Selivanova E.A. Populyarizaciya nauchnyh psihologo-pedagogicheskih znanij sredi pedagogov obscheobrazovatel'nyh organizacij s ispol'zovaniem metoda kinopedagogiki. *Nauchno-teoreticheskij zhurnal «Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov»*. 2018; 2 (35): 5 – 16.
2. *Professional'nyj standart. «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obschem, osnovnom obschem, srednem obschem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')»*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 18.10. 2013 g. № 544n.
3. *Ob utverzhdenii Plana meropriyatij («dorozhnoj karty») Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii po formirovaniyu i vnedreniyu nacional'noj sistemy uchitel'skogo rosta*. Prikaz MOiN ot 26.06.2017 № 703.
4. Kuz'mina N.V. Pedagogicheskoe masterstvo uchitelya kak faktor razvitiya sposobnostej uchaschihsya. *Voprosy psihologii*. 1984; 1: 20 – 27.
5. *Professional'noe masterstvo sovremennogo pedagoga:* kollektivnaya monografiya. Otv. red. A.Yu. Nagornaya. Ul'yanovsk: Zebra, 2016.
6. Sverchkov A.V. *Formirovanie professional'nogo masterstva sportivnyh pedagogov v processe obucheniya v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tol'yatti, 2000.
7. Karpenko `E.K. *Sovershenstvovanie professional'nogo masterstva uchitelya v sovremennoj obscheobrazovatel'noj shkole*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.
8. Kulagina I.Yu., Kolyuckij V.N. *Vozrastnaya psihologiya: Polnyj zhiznennyj cikl razvitiya cheloveka*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: TC «Sfera», 2001.
9. Rozhok T.S. *Stanovlenie professional'nogo masterstva i individual'nogo stilya deyatel'nosti uchitelya nachal'nyh klassov*: Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2000.
10. *Doklad Pravitel'stva Rossijskoj Federacii Federal'nomu Sobraniyu Rossijskoj Federacii o realizacii gosudarstvennoj politiki v sfere obrazovaniya.* Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 29.10.18

УДК 37.01

***Sivolobova N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: nsivolobova@mail.ru*
***Pogrebnaya O.S.**, Cand. of Sciences (Psychology), Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: pogreboss@yandex.ru*
***Soina V.M.**, teaching assistant, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ms.bvm14@mail.ru*

CONTENTS AND TECHNOLOGY OF PATRIOTIC EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS. The article substantiates the acuteness of patriotic education of students, defines the specifics of educational work in pedagogical university (on the example of Stavropol State Pedagogical Institute), considers the technology of patriotic education of students of higher education. The authors conclude that the systematic and systematic work on patriotic education of students of Stavropol State Pedagogical Institute is aimed at the formation of citizenship and patriotism among students on the basis of traditional and innovative technologies of educational work. A relatively new area of work is the preparation of counselors for patriotic education of students in health camps, etc.

Key words: **patriotism, patriotic education, pedagogical high school, educational technologies, educational tasks.**

***Н.А. Сиволобова,** канд. пед. наук, доц. доц. каф. общей педагогики и современных образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: nsivolobova@mail.ru*
***О.С. Погребная,** канд. психол. наук, доц. каф. общей педагогики и современных образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: pogreboss@yandex.ru*
***В.М. Соина,** ассистент каф. общей педагогики и современных образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: ms.bvm14@mail.ru*

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье обоснована актуальность патриотического воспитания студенческой молодёжи, определена специфика воспитательной работы в педагогическом вузе (на примере Ставропольского государственного педагогического института), рассмотрены технологии патриотического воспитания обучающихся высшей школы. Авторы делают вывод о том, что системная и планомерная деятельность по патриотическому воспитанию студентов Ставропольского государственного педагогического института нацелена на формирование гражданственности и патриотизма у студентов на основе традиционных и инновационных технологий воспитательной работы. Сравнительно новым направлением работы является подготовка вожатых к патриотическому воспитанию учащихся в условиях оздоровительных лагерей и т. д.

Ключевые слова: **патриотизм, патриотическое воспитание, педагогический вуз, воспитательные технологии, воспитательные задачи.**

Одним из главных направлений деятельности вуза является воспитательная работа. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет воспитание как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [1].

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

Теоретический анализ исследуемой проблемы позволил определить цель патриотического воспитания: воспитание у обучающихся нравственных идеалов

общества, чувства любви к Родине, стремления к миру, достоинства, способности к автономной деятельности во имя частных и общественных интересов в условиях демократического общества и правового государства, мировой социально-политической и культурной интеграции. Содержание патриотического воспитания должно быть направлено на формирование у студенческой молодёжи профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества, в процессе военной и других, связанных с ней, видов государственной службы, верности конституционному долгу в условиях мирного и военного времени, высокой ответственности и дисциплинированности.

Ректор ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», профессор Л.Л. Редько отмечает, что «сама система жизненных ценностей старшего поколения перестает быть бесспорной и привлекательной для значительного числа молодёжи. Это обусловливает массовое равнодушие к отечественной истории, нежелание знать и помнить о нашем прошлом, делает молодых глухими к призывам «Стань лучшим в своей стране!», неважно, в какой сфере – в труде, учебе, спорте. Уже понятно одно: постоянным увеличением количества массовых молодёжных мероприятий и затрат на них проблему формирования патриотического сознания нового поколения решить не удается. Причин несколько. Прежде всего – участвует в них, как правило, один и тот же контингент активистов, а никак не то большинство, часть которого и составляет «группы риска». Кроме того, к сожалению, у нас нет пока сколько-нибудь убедительных и достоверных индикаторов, которыми можно было бы оценить реальную социальную эффективность принимаемых мер, а перед инициаторами и организаторами этих форумов-фестивалей-слетов-шествий такой задачи никто не ставит. Количественная статистика происшествий с детьми и подростками удручает. Получается, что все силы у нас уходят на изобретение тактических решений при отсутствии ясной комплексной государственной стратегии, в которой у каждой из отвечающих за решение этих проблем, структур было бы свое место, функция, а главное – ответственность» [3].

Исходя из вышесказанного, особую актуальность патриотическое воспитание приобретает в условиях именно педагогического вуза. Специфика педагогической профессии требует подготовки учителя, владеющего современными технологиями воспитания обучающихся в духе патриотизма, нравственных идеалов, общечеловеческих ценностей.

Воспитательная стратегия в институте нацелена, прежде всего, на формирование у студентов гражданских качеств и патриотических чувств, уважения к историческим традициям и преемственности поколений. Патриотическое воспитание студенческой молодёжи вуза осуществляется в рамках системы традиционных мероприятий факультетов, института, филиалов, а также в рамках студенческих проектов.

Так, например, в качестве инновационных форм работы можно обозначить участие делегации Ставропольского государственного педагогического института в межрегиональном фестивале молодёжных патриотических проектов «Помним прошлое – думаем – Думаем о будущем», по итогам которого вуз был награжден дипломом. 23 апреля 2016 года по инициативе Молодёжного Парламента при Думе Ставропольского края была организована площадка, на которой состоялся Всероссийский тест по истории Великой Отечественной войны. 17-19 ноября 2016 года в г. Пятигорске был проведен Всероссийский волонтерский форум «МойУчитель.РФ», основной целью которого стала популяризация педагогической профессии, реализация образовательных программ по студенческому самоуправлению. В Форуме приняли участие 150 студентов педагогических вузов, молодых и опытных педагогов из разных районов России: Ставропольского края, г. Москвы, г. Санкт-Петербурга, Кабардино-Балкарской Республики, Карачаево-Черкесской Республики, Республики Северной Осетии-Алании, Чеченской Республики, Ростовской области, Воронежской области, Краснодарского края, Липецкой области, Челябинской области, Удмуртской республики. Программа Форума включала мастер-классы, тренинги, дискуссионные площадки, досуговые мероприятия.

В ноябре традиционно проходит социально значимая акция – уборка Даниловского кладбища (в рамках акции «Чистая память»). Акция ориентирует молодёжь на сохранение исторической памяти об участниках Великой Отечественной войны, воевавших на территории Ставрополья.

12 декабря, в День Конституции Российской Федерации, студенты принимают участие в квест-игре «Твои права, молодёжь!», инициатором проведения которой выступают активисты Центра гражданско-патриотического воспитания «Юность России». Главная цель мероприятия – формирование правовой культуры студенческой молодёжи, развитие у них интереса к политической жизни страны и изучение прав студентов.

Традицией института стали мероприятия, приуроченные ко Дню Победы, и ежегодный краевой месячник оборонно-спортивной и массовой работы, в рамках празднования Дня защитников Отечества. В преддверии 23 февраля студенты поздравляют ветеранов Великой Отечественной войны с праздником мужества и силы, с Днем истинных патриотов страны, который олицетворяет неразрывную связь поколений и воплощает в себе самоотверженное служение Родине. 8 февраля, в День юного героя-антифашиста, у Мемориала «Холодный родник. Дети войны» студенческий актив института и школьники города вспоминают тех, кто на своих плечах вынес тяготы войны и оккупации, тех, кто не пощадил своих жизней для освобождения краевой столицы от немецко-фашистских захватчиков. В преддверии празднования Дня Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. студенты принимают участие в традиционной акции «Память», организованной администрацией Промышленного района г. Ставрополя. 8 мая на Мемориале «Холодный родник» в г. Ставрополе проводится традиционный общий сбор преподавателей, сотрудников и студентов Ставропольского государственного педагогического института, посвященный годовщине Победы в Великой Отечественной войне. 9 мая преподаватели, студенты и сотрудники института принимают участие в торжественном прохождении колонн трудовых коллективов предприятий, организаций и учреждений города Ставрополя по центру города.

Все большую актуальность приобретает формирование готовности вожатых к патриотической деятельности. В соответствии с предъявляемыми квалификационными требованиями вожатому необходимо знать закономерности и особенности развития временного детского коллектива; социально-психологические и поведенческие особенности детей во временном детском коллективе; психолого-педагогические, нормативно-правовые, управленческие, методические и технологические основы организации работы с детьми и подростками; этапы и логику развития лагерной смены; историю развития вожатского движения в стране и крае; эффективные модели и технологии организации работы с детьми и подростками во временном детском коллективе; технологии социального и проектирования.

Таким образом, системная и планомерная деятельность по патриотическому воспитанию обучающихся СГПИ нацелена на формирование гражданственности и патриотизма у студентов на основе традиционных и инновационных технологий воспитательной работы.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=292679&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.4927593955449381#03761983267905358
2. *Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы:* Государственная программа. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=280658&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.08425575471744207#02115588026902222
3. Редько Л.Л. *Сгорая светить другим.* Available at: http://ludiuga.ru/lyudmila-redko-sgoraya-svetit-drugim
4. Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г., Асильдерова М.М., Агарагимова В.К., Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Данилина Е.И., Подгребельная Н.И., Сорокопуд Ю.В., Сельская О.В., Сметанина Н.В., Багдуева К.Г., Гасанова С.С., Рамазанов М.Б., Ахмедова А.М., Борисова Е.Н., Раджабов М.А., Везиров Т.Г., Кулибеков Н.А. и др. *Реализация прогрессивных подходов и технологий в образовательной практике:* коллективная монография кафедры Юнеско «Психология и педагогика высшего образования». Москва, 2017.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=292679&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.4927593955449381#03761983267905358
2. *Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016-2020 gody:* Gosudarstvennaya programma. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=280658&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.08425575471744207#02115588026902222
3. Red'ko L.L. *Sgoraya svetit' drugim.* Available at: http://ludiuga.ru/lyudmila-redko-sgoraya-svetit-drugim
4. Abdurahmanova P.D., Idrisova P.G., Asil'derova M.M., Agaragimova V.K., Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Danilina E.I., Podgrebel'naya N.I., Sorokopud Yu.V., Sel'skaya O.V., Smetanina N.V., Bagdueva K.G., Gasanova S.S., Ramazanov M.B., Ahmedova A.M., Borisova E.N., Radzhabov M.A., Vezirov T.G., Kulibekov N.A. i dr. *Realizaciya progressivnyh podhodov i tehnologij v obrazovatel'noj praktike:* kollektivnaya monografiya kafedry Yunesko «Psihologiya i pedagogika vysshego obrazovaniya». Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 378.147:519.72

Koroleva N.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Physics and IT, Murmansk Arctic State University (Murmansk, Russia), E-mail: koroleva.nu@gmail.com*
Ryzhova N.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Center of Theory and Teching Methods of Mathematics and Informatics of Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: nata-rizhova@mail.ru*
Trubina I.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Center for Management of Innovative Projects and Intellectual Property of Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: uvshp@mail.ru*

DEVELOPMENT OF VIRTUAL SOCIAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AS A CONDITION FOR IMPROVEMENT OF PERFORMANCE OF EDUCATIONAL PROCESS. Based on a summary of various approaches to the definition of 'informational and educational system' the authors of the article consider 'virtual social-and-educational environment' as a result of virtualization of educational process under conditions of transformation of education into digital at contemporary stage of informatization. Besides, the article suggests structure and elements of social and educational environment of an educational institution based on structure and didactic characteristics of the educational and training process itself and structures that support it in an educational institution. They formulate conditions and opportunities for improvement of education process quality under conditions of functioning of virtual social and educational system through improvement of its components.

Key words: **informatization, digitalization and virtualization of education, informational and educational system, virtual social and educational environment, environment components, educational process, education performance and quality conditions.**

Н.Ю. Королева, *канд. пед. наук, доц. каф. математики, физики и информационных технологий, ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», г. Мурманск, E-mail: koroleva.nu@gmail.com*
Н.И. Рыжова, *д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник Центра теории и методики обучения математике и информатике ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» РАО, г. Москва, E-mail: nata-rizhova@mail.ru*
И.И. Трубина, *д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник Центра управления инновационными проектами и интеллектуальной собственностью ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» РАО, г. Москва, E-mail: uvshp@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В данной статье авторами на основе обобщения различных подходов к определению понятия «информационно-образовательная система» рассматривается «виртуальная социально-образовательная среда» как результат виртуализации образовательного процесса в условиях трансформации образования в цифровое на современном этапе информатизации. Кроме того, предложена структура и составляющие виртуальной социально-образовательной среды учебного заведения, опираясь на структуру и дидактические характеристики непосредственно самого учебно-воспитательного процесса и структуры его обеспечивающие в учебном заведении. Формулируются условия и возможности повышения качества образовательного процесса в условиях функционирования виртуальной социально-образовательной системы через совершенствование самих ее компонентов.

Ключевые слова: **информатизация, цифровизация и виртуализация образования, информационно-образовательная система, виртуальная социально-образовательная среда, компоненты среды, образовательный процесс, условия результативности и качества образования.**

В современной научной литературе имеют место различные подходы к определению понятия «социально-образовательная среда». Под влиянием современных педагогических течений отечественными и зарубежными исследователями разработаны её различные модели. Большинство исследователей рассматривают социально-образовательную среду учебного заведения как сложную взаимосвязь различных компонентов: материальных (материально-техническая база, эргономические показатели организации учебного процесса и т. д.) и нематериальных (коммуникационные каналы, правила и нормы взаимодействия между учителем и обучающимся, учителями и обучающимися между собой и т. д.) условий, что позволяет нам говорить о том, что социально-образовательная среда представляет собой многокомпонентную систему человеческих, информационных, учебно-методических и организационных условий, характеризующихся степенью взаимодействия среды и обучающихся [1].

В настоящее время компьютеризация, информатизация и виртуализация образовательных учреждений – это процессы, которые стали неотъемлемой частью системы развития современного образования, обеспечивающие её эффективное функционирование в условиях трансформации информационного общества в новое состояние «цифровое» [2 – 4], обеспечивая и переход к «цифровой школе» или к «цифровому образованию» [5].

Переход к «цифровой» школе или образованию – это «результат процесса цифровой трансформации (или цифровизации) образования, которая влечет переход к персонализированной организации образовательного процесса» [5, с. 5].

Заметим, что используемые новые термины несут в себе и новую характеристическую окраску для используемой современной – «цифровой» модели образовательного процесса, в основе которой лежит инновационное использование цифровых технологий, а именно: «модели организации образовательного процесса в учебной организации (например, в школе), которая: (1) использует персонализировано-ориентированный образовательный процесс; (2) ориентирована на достижение максимально высоких учебных результатов (представляет собой компетентностно-ориентированную модель); (3) осуществляется в образовательной среде, которая насыщена цифровыми технологиями, где учащиеся и педагоги используют цифровые технологии каждый раз, когда у них возникает такая необходимость» [там же].

На наш взгляд, такая цифровая трансформация и указанные выше инновационные процессы, в свою очередь, влияя на образовательную среду учебного заведения, постепенно преобразуют ее в виртуальную социально-образовательную среду, основой которой, безусловно, выступает информационно-образовательная среда учебного заведения, понимаемая нами как система взаимосвязанных элементов [6]. Но прежде чем привести их характеристики, обратимся к самому понятию «информационно-образовательные системы» и проследим кратко генезис его развития.

В научно-методических источниках встречается около сотни различных определений этого понятия, но укажем здесь лишь несколько различных и обобщающих подходов к его определению, где информационно-образовательная система рассматривают как:

- программно-телекоммуникационную систему, направленную на ведение учебного процесса едиными технологическими средствами и обеспечивающую его информационную поддержку [7];
- комплекс, включающий вычислительное и коммуникационное оборудование, программное обеспечение и системный персонал, обеспечивающий поддержку динамической (изменяемой во времени) информационной модели системы образования для удовлетворения информационных потребностей личности, общества и государства [8];
- педагогическую систему нового уровня, включающую ее материально-техническое, финансово-экономическое, нормативно-правовое и маркетинговое обеспечение [9];
- открытую систему, объединяющую интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы [10];
- систему, объединяющую информационное, техническое, учебно-методическое обеспечение, неразрывно связанную с субъектом образовательного процесса [11];
- системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком как субъектом образования [12];
- и др.

Учитывая сказанное и тенденции развития современного общества и образования [4, с. 13], можно говорить о том, что в настоящее время имеет место научно-технический процесс создания виртуального общества как «параллельно» существующего с реальным, но которое позволяет человеку гармонично сочетать и реализовывать достижение своих жизненных целей, как в реальном, так и вир-

туальном пространствах. Вхождение человеческой цивилизации в информационное общество выражается в качественно новых требованиях, предъявляемых к существующей системе образования. Особое место отводится виртуальной реальности, основу которой составляют такие нематериальные термины, как информация, образы, мысли. Кроме того, виртуализация образования значительно расширяет возможности пользователей в получении образования. Уже сегодня можно говорить о том, что процесс виртуализации позволяет получать достаточно качественное образование независимо от географического места проживания обучающегося, без отрыва его от работы и с учетом индивидуальной направленности. Виртуальный обучающийся процесс не ограничивается ни временными рамками, ни возрастом, ни расстоянием. Он имеет интерактивный доступ к цифровым библиотекам, во многом обеспечен мощными поисковыми системами. И, обучение может происходить там, где есть доступ в Интернет, включая домашнюю обстановку [14].

Под виртуальным образованием можно понимать не только дистанционное обучение, но и «процесс и результат взаимодействия субъектов и объектов образования, сопровождаемый созданием ими виртуального образовательного пространства, специфику которого определяют именно данные объекты и субъекты» [15]. Это говорит о том, что термин «виртуальное образование» амбивалентен, а значит, его можно рассматривать как виртуальное образовательное пространство. Именно здесь и осуществляется взаимодействие субъектов образовательного процесса, переносчиком которого являются различного рода коммуникации [16; 17; 18].

Виртуализация образования на данный момент представляет собой квинтэссенцию, в некотором смысле, очно-заочного образования и самообразования, что обуславливается стремительным развитием телекоммуникационных систем и мультимедиа технологий, а так же мобильности сетевого общения и т.п. [19]. И в настоящее время менеджерам в сфере образования необходимо чётко понимать структуру современной виртуальной социально-образовательной среды и уметь эффективно управлять её компонентами с целью повышения результативности и качества образовательного процесса. При этом необходимо понимать, что основу повышения качества образовательного процесса составляет методология системного мониторинга качества образования [20], позволяющего получать систематическую, полную и достоверную информацию не только о достижениях учащимися каждой из заявленных образовательных целей в условиях функционирования виртуальной социально-образовательной системы, но и учет результатов функционирования каждого из компонентов самой системы. Именно на основе этой информации можно формулировать критерии результативности и даже эффективности виртуальной социально-образовательной системы и принимать конкретные управленческие решения, в том числе, и в рамках повышения качества учебно-воспитательного процесса учебного заведения. Обратим внимание, что на принятие решений по управлению образовательным учреждением оказывают влияние экономические, научно-технические, организационно-производственные, социальные, экологические и другие факторы. Некоторые их них не контролируются учебным заведением, но оказывают значительное влияние на его образовательную и экономическую деятельность. Некоторые из них необходимо учитывать не только в разработке критериев результативности и эффективности учебно-воспитательного или образовательного процесса, осуществляемых в учебном заведении, но и при проектировании для него виртуальной социально-образовательной системы.

Анализ понятий «социально-образовательная среда», «виртуализация общества» и «виртуализация образования», который был нами проведен ранее [21], позволяет говорить о *виртуальной социально-образовательной среде учебного заведения* как о совокупности различных компонентов, представленных в виртуальном пространстве, в некотором смысле тоже в виде пространств. При этом, их количество, согласно дидактике, должно соответствовать количеству элементов учебно-воспитательного процесса и структур, его обеспечивающих в учебном заведении. Кроме того, взаимосвязь между компонентами виртуальной социально-образовательной системы определяется коммуникативными каналами, специфичными (оригинальными и индивидуальными в некотором смысле) для каждого конкретного учебного учреждения и для каждого субъекта образовательного процесса.

Согласно ФГОС, информационно-образовательная среда учебного заведения должна обеспечивать: планирование образовательного процесса и его ресурсного обеспечения; информационно-методическую поддержку учебного процесса; мониторинг результатов учебного процесса и здоровья обучающихся; наличие современных инструментов создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации; дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса; дистанционное взаимодействие учебного заведения с другими организациями образовательной и социальной сфер – учреждениями дополнительного образования, учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга и др.

Эффективное использование виртуальной информационно-образовательной среды предполагает информационную компетентность сотрудников учебного заведения при решении профессиональных задач и наличие служб поддержки их работы.

Таким образом, учитывая вышесказанное и основываясь на проведенном анализе теоретических исследований [21], можно говорить о том, что структура виртуальной социально-образовательной среды включает в себя компоненты, образующие соответствующие виртуальные пространства, поскольку составляющие каждого компонента могут находиться и за рамками конкретного учебного заведения. Так, например: современный педагог может осуществлять свою педагогическую деятельность, будучи принятым на работу в одном городе, а проживать или временно находиться в другом; тоже может касаться и обучаемых, и используемого в образовательных целях содержательного контента и т. д.

Перечислим компоненты – пространства виртуальной социально-образовательной среды: организационно-управленческое, ресурсно-информационное, кадровое, учебно-методическое и программно-стратегическое, которые не только тесно взаимосвязаны между собой, но и оказывают друг на друга определенное влияние (Рис. 1). Заметим, что «пространственность» обозначена на рисунке пунктирной линией.

Все вышеуказанные пространства имеют место и тесно связаны с процессами, протекающими в любом образовательном учреждении, а тогда очевидным, на наш взгляд, становится факт влияния уровня организации виртуальной социально-образовательной среды на качество образовательного процесса в самом учебном заведении.

Остановимся на каждом из компонентов, указав факторы или условия, влияющие на повышение его результативности в контексте функционирования всей виртуальной социально-образовательной среды учебного заведения.



Рис. 1. Виртуальная социально-образовательная среда учебного заведения

Так, например, такой компонент виртуальной социально-образовательной среды как *учебно-методическое пространство*, для повышения уровня его организации требует: (а) проработки учебных планов и программ, включающих вопросы виртуализации образования; (б) совершенствования цифровых образовательных ресурсов для их эффективного использования; (в) укрепления коммуникационных каналов, включая телекоммуникационные, как между учителями-предметниками, так и виртуальными методическими объединениями.

Программно-стратегическое пространство для повышения эффективности его функционирования ставит задачи: (а) установления четкой регламентированной зависимости образа желаемого будущего образовательной организации от развития виртуальной среды; (б) определения стратегии развития и совершенствования взаимодействия всех субъектов образовательного процесса на основе дистанционных технологий; (в) единства в понимании и реализации плана совершенствования виртуальной социально-образовательной среды.

К условиям повышения качества организации *кадрового пространства* можно отнести: (а) оснащение автоматизированными рабочими местами учителей, администраторов, сотрудников вспомогательных служб для решения профессиональных задач с использованием ИКТ; (б) повышение уровня ИКТ-компетентности участников образовательного процесса и заинтересованность администрации учебного заведения в его повышении; (в) организации системы наставничества и профессиональной поддержки со стороны коллег.

К условиям, оказывающим влияние на повышение качества образования, специфичными для *ресурсно-информационного пространства*, можно отнести: (а) оснащенность учебного заведения современным компьютерным и телекоммуникационным оборудованием (включая выход в сеть Интернет); (б) организация технической поддержки пользователей виртуальной социально-образовательной среды; (в) периодичность мониторингов качества образовательных услуг и результатов работы, проводимые с применением виртуальных средств; (г) эффективная система управления имеющимися ресурсами и планирования модернизации базы материально-технических и информационных ресурсов; (д) оснащенность учебного процесса качественными электронными образовательными ресурсами; (е) наличие результативных практик и положительного опыта по работе в виртуальном пространстве, а так же методик их совершенствования.

Организационно-управленческое пространство виртуальной социально-образовательной среды, формируется, главным образом, под воздействием внешних требований и специфики образовательной организации. К условиям повышения его качества можно отнести: (а) повышение доли электронного документооборота с использованием различных инструментов виртуальной среды; (б) наличие локальных нормативных актов образовательного учреждения, регламентирующих субъект-субъектное взаимодействие между субъектами виртуальной социально-образовательной среды; (в) эффективное использование технологий дистанционного взаимодействия; (г) наличие в учебном планировании по учебным предметам занятий, направленных на формирование у обучаемых ИКТ-компетентностей, необходимых для их эффективного функционирования в виртуальной среде учебного заведения, региона, страны; (д) применение информационных систем управления с целью их оптимизации и повышения эффективности управления работой учебного заведения; (е) использование специальных инструментов виртуальной среды при разработке и реализации режима работы и расписания занятий обучающихся.

Перечисленные выше условия и факторы, по нашему мнению, должны учитываться при генерировании идей и концепций формирования и построения виртуальной социально-образовательной системы для каждого учебного заведения своей системы, оригинальной и имеющей индивидуальные особенности. Кроме того, если необходимо достичь повышения результативности образовательного процесса в учебном заведении, то описанные выше положения могут быть использованы и для дальнейшего мониторинга, и для повышения эффективности функционирования построенной виртуальной социально-образовательной системы учебного заведения, что несомненно, окажет существенное влияние и на повышение качества образования в целом.

Библиографический список

1. Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Актуальность развития понятия «социально-образовательная среда в условиях информатизации современного общества». *Дистанционное обучение в высшем профессиональном образовании: опыт, проблемы и перспективы развития:* сборник статей VI Межвуз. науч.-практич. конф., 6 июня 2013 г. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2013: 89 – 91.
2. *Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 гг.* Available at: http://sudact.ru/law/ukaz-prezidenta-rf-ot-09052017-n-203/strategiia-razvitiia-informatsionnogo-obshchestva
3. Литвиненко М.В. Информационное общество, интернет и образование. *Информационные войны*. 2011; 1: 78 – 82.
4. Лубков А.В., Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Тенденции развития современного образования в условиях становления цифровой экономики. *Информатизация образования: теория и практика:* сборник материалов Межд. науч.-практ. конф. 18 – 19 ноября 2017 г. Омск: ОмГПУ, 2017: 41 – 47.
5. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю., Рыжова Н.И. На пути к модели цифровой школы. *Информатика и образование*. 2018; 7: 4 – 15.
6. Королева Н.Ю., Рыжова Н.И., Залялютдинова З.А. Информационная социально-образовательная среда как основа успешного решения профессионально-педагогических задач в условиях глобальной информатизации. *Традиции и инновации в образовательном пространстве России:* сборник материалов IV Всерос. науч.-практич. конф. ХМАО-Югры, НВГУ. Отв. ред. М.В. Худжина. Нижневартовск: НВГУ, 2015: 77 – 79.
7. *Концепция создания и развития информационно-образовательной среды Открытого Образования системы образования РФ*. Available at: http://do.sgu.ru/conc.html
8. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. *Теория развития и практика реализации содержания обучения в области информационно-образовательных систем*: монография. Москва: МПГУ, 2017.
9. Андреев А.А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах. *Инновации в образовании*. 2004; 6: 98 – 113.
10. Захарова И.Г. *Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Тюмень, 2003.
11. Мылова И.Б., Конопатова Н.К. Комплект электронных образовательных ресурсов для школьного обучения в условиях различных организационных моделей использования компьютерного оборудования. *Модель школьного обучения на основе современных образовательных технологий с использованием электронных ресурсов: развитие информационно-образовательной среды Адмиралтейского района*: сборник материалов под ред. И.Б. Мыловой. Санкт-Петербург: СПбАППО, 2012: 16 – 22.
12. Ильиченко О.А. *Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе (на примере подготовки специалистов с высшим образованием).* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
13. *Трубина И.И., Рыжова Н.И. Тенденции развития содержания внеурочной деятельности школьников по информатике и математике в условиях информатизации и модернизации российского образования. Преподаватель XXI век. 2016; № 4 (1): 94 – 108.*
14. Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Проектирование содержания обучения пользователей различных категорий взаимодействию пользователей различных категорий в виртуальной социально-образовательной среде. *Проблемы современного образования*. 2016; 2: 36 – 43.
15. Хуторской А.В. *Педагогическая инноватика*. Москва: Академия, 2008.
16. Вайнфдорф-Сысоева М.Е. *Организация виртуальной образовательной среды: теория и практика*. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co.KG, 2011.
17. Мамедова К.А. *Виртуальная образовательная среда как необходимый компонент современной системы образования*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-obrazovatelnaya-sreda-kak-neobhodimyy-komponent-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya
18. Королева Н.Ю. Виртуальная среда обучения предмету: понятие и процесс формирования. *Проблемы информатики*. 2009; № 2(3): 80 – 84.
19. Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантратов О.И. *Становление информационного общества и философия образования*: монография. Available at: https://www.monographies.ru/ru/book/view?id=23
20. Трубина И.И. *Системный мониторинг качества образования как информационная основа управления образовательным учреждением*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2005.
21. Королева Н.Ю., Лаврухин В.А. Модель содержания обучения взаимодействию в виртуальной социально-образовательной среде пользователей различных категорий. *Преподаватель XXI век*. 2016; 2: 128 – 140.

References

1. Koroleva N.Yu., Ryzhova N.I. Aktual'nost' razvitiya ponyatiya «social'no-obrazovatel'naya sreda v usloviyah informatizacii sovremennogo obschestva». *Distancionnoe obuchenie v vysshem professional'nom obrazovanii: opyt, problemy i perspektivy razvitiya:* sbornik statej VI Mezhvuz. nauch.-praktich. konf., 6 iyunya 2013 g. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2013: 89 – 91.
2. *Strategiya razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2030 gg.* Available at: http://sudact.ru/law/ukaz-prezidenta-rf-ot-09052017-n-203/strategiia-razvitiia-informatsionnogo-obshchestva
3. Litvinenko M.V. Informacionnoe obschestvo, internet i obrazovanie. *Informacionnye vojny*. 2011; 1: 78 – 82.
4. Lubkov A.V., Karakozov S.D., Ryzhova N.I. Tendencii razvitiya sovremennogo obrazovaniya v usloviyah stanovleniya cifrovoj `ekonomiki. *Informatizaciya obrazovaniya: teoriya i praktika:* sbornik materialov Mezhd. nauch.-prakt. konf. 18 – 19 noyabrya 2017 g. Omsk: OmGPU, 2017: 41 – 47.
5. Karakozov S.D., Uvarov A.Yu., Ryzhova N.I. Na puti k modeli cifrovoj shkoly. *Informatika i obrazovanie*. 2018; 7: 4 – 15.
6. Koroleva N.Yu., Ryzhova N.I., Zalyalyutdinova Z.A. Informacionnaya social'no-obrazovatel'naya sreda kak osnova uspeshnogo resheniya professional'no-pedagogicheskih zadach v usloviyah global'noj informatizacii. *Tradicii i innovacii v obrazovatel'nom prostranstve Rossii:* sbornik materialov IV Vseros. nauch.-praktich. konf. HMAO-Yugry, NVGU. Otv. red. M.V. Hudzhina. Nizhnevartovsk: NVGU, 2015: 77 – 79.

7. *Koncepciya sozdaniya i razvitiya informacionno-obrazovatel'noj sredy Otkrytogo Obrazovaniya sistemy obrazovaniya RF*. Available at: http://do.sgu.ru/conc.html
8. Karakozov S.D., Ryzhova N.I. *Teoriya razvitiya i praktika realizacii soderzhaniya obucheniya v oblasti informacionno-obrazovatel'nyh sistem*: monografiya. Moskva: MPGU, 2017.
9. Andreev A.A. Nekotorye problemy pedagogiki v sovremennyh informacionno-obrazovatel'nyh sredah. *Innovacii v obrazovanii*. 2004; 6: 98 – 113.
10. Zaharova I.G. *Formirovanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Tyumen', 2003.
11. Mylova I.B., Konopatova N.K. Komplekt `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov dlya shkol'nogo obucheniya v usloviyah razlichnyh organizacionnyh modelej ispol'zovaniya komp'yuternogo oborudovaniya. *Model' shkol'nogo obucheniya na osnove sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij s ispol'zovaniem `elektronnyh resursov: razvitie informacionno-obrazovatel'noj sredy Admiraltejskogo rajona*: sbornik materialov pod red. I.B. Mylovoj. Sankt-Peterburg: SPbAPPO, 2012: 16 – 22.
12. Il'ichenko O.A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razrabotki i primeneniya setevyh kursov v uchebnom processe (na primere podgotovki specialistov s vysshim obrazovaniem)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
13. Trubina I.I., Ryzhova N.I. Tendencii razvitiya soderzhaniya vneurochnoj deyatel'nosti shkol'nikov po informatike i matematike v usloviyah informatizacii i modernizacii rossijskogo obrazovaniya. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016; № 4 (1): 94 – 108.
14. Koroleva N.Yu., Ryzhova N.I. Proektirovanie soderzhaniya obucheniya pol'zovatelej razlichnyh kategorij vzaimodejstviyu pol'zovatelej razlichnyh kategorij v virtual'noj social'no-obrazovatel'noj srede. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2016; 2: 36 – 43.
15. Hutorskoj A.V. *Pedagogicheskaya innovatika*. Moskva: Akademiya, 2008.
16. Vajnfdorf-Sysoeva M.E. *Organizaciya virtual'noj obrazovatel'noj sredy: teoriya i praktika*. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co.KG, 2011.
17. Mamedova K.A. *Virtual'naya obrazovatel'naya sreda kak neobhodimyj komponent sovremennoj sistemy obrazovaniya*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-obrazovatelnaya-sreda-kak-neobhodimyy-komponent-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya
18. Koroleva N.Yu. Virtual'naya sreda obucheniya predmetu: ponyatie i process formirovaniya. *Problemy informatiki*. 2009; № 2(3): 80 – 84.
19. Alieva N.Z., Ivushkina E.B., Lantratov O.I. *Stanovlenie informacionnogo obschestva i filosofiya obrazovaniya*: monografiya. Available at: https://www.monographies.ru/ru/book/view?id=23
20. Trubina I.I. *Sistemnyj monitoring kachestva obrazovaniya kak informacionnaya osnova upravleniya obrazovatel'nym uchrezhdeniem*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2005.
21. Koroleva N.Yu., Lavruhin V.A. Model' soderzhaniya obucheniya vzaimodejstviyu v virtual'noj social'no-obrazovatel'noj srede pol'zovatelej razlichnyh kategorij. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016; 2: 128 – 140.

Статья поступила в журнал 31.10.18

УДК 378

***Chzhu Fanchzhuan**, postgraduate, Moscow State Pedagogical University, Vice-Dean, senior lecturer, School of Education Science, Weinan Normal University (Moscow, Russia), E-mail: wnsyzfz@126.com*

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCES OF STUDENTS OF COLLECTIVE ACTIONS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The main idea of a research – strengthening of collective consciousness of society and increase in social competence of students by means of development of their creative thought, encouragement and stimulation in the course of their active participation in the organization and holding collective actions. In the article the main attention is paid to the analysis of the results of questioning and interviewing which are carried out during the research. The author allocates shortcomings of social competence, found in the course of the pedagogical analysis, offers ways, methods and mechanisms of their decision.

Key words: **college collective activities, college students, social ability, promotion, investigation, analysis.**

***Чжу Фанчжуань,** доц. института образования и науки при Вейнанском педагогическом университете, аспирант Московского педагогического государственного университета, вице-директор, г. Москва, E-mail: wnsyzfz@126.com*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В КОЛЛЕКТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ ВУЗА

Основная идея исследования – укрепление коллективного сознания общества и повышение социальной компетенции студентов посредством развития их творческой мысли, поощрения и стимулирования в процессе их активного участия в организации и проведении коллективных мероприятий. В статье основное внимание уделяется анализу результатов анкетирования и интервьюирования, проведенных в ходе исследования. Автор выделяет недостатки социальной компетенции, обнаруженных в процессе педагогического анализа, предлагает пути, методы и механизмы их решения.

Ключевые слова: **коллективные мероприятия в вузах, студенты, социальные компетенции, повышение, анкетирование, анализ.**

В Большом психологическом словаре понятие «компетенция» рассматривается как индивидуальный психологический характер, необходимый для успешного завершения определенной деятельности [1, с. 456]. В словаре современного китайского языка понятие «компетенция» – субъективное условие, при котором справится с какой-то задачей [2, с. 921]. В нормативном словаре современного китайского языка, понятие «компетенция» рассматривается как навык делать какое дело [3, с. 947]. Опираясь на мнение Китайского ученого Янь Цзяньпин, «компетенция в основном относится к навыку человечества выполнять определенный вид деятельности, то есть функции и силы, которые человек должен иметь для успешного завершения деятельности» [4, с. 11].

Китайский ученый Сунь Сяньюань отметил, что «человеческая компетенция является суммой духовных и материальных сил, которые могут быть выражены в отношениях между человеком и внешним миром и могут вызывать изменения во внешнем мире и отношения между человеком и внешним миром» [5, с. 27]. И.А. Зимняя в своих работах дает следующее определение компетенции – «это способность индивида к активному, ответственному жизненному действию, осуществляемому на основе ценностного самоопределения, способность активно взаимодействовать с миром, в ходе взаимодействия понимать, изменять себя и мир» [6, с. 384]. Т.Е. Исаева отмечает, что особенностью компетенции является способность личности использовать полученные знания, умения, создавать новые смыслы, информацию, объекты действительности в процессе непрерывного личностного самосовершенствования [7, с. 55]. А.В. Хуторской подчеркивает, что компетенция – это «совокупность взаимосвязанных качеств личности (ЗУН, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [8, с. 416].

В своем исследовании мы опираемся на концепцию С.Б. Серяковой, определяющей компетентность как «сложное личностное образование, обеспечивающее профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста, формирование ценностно-смысловой ориентации, субъектной позиции, опыта профессионально-ориентированной деятельности, в основании которой лежат фундаментальные знания и приобретенный практический опыт» [9, с. 38].

Китайские и зарубежные ученые определили понятие «компетенции» в основном в области специализированных дисциплин, таких как психология, знания о талантах и образовании. По их мнениям, основные средства и способы формирования и развития «компетенции» человека отражаются в практических деятельностях. Так, китайский ученый Го Бянхун считал, что «…социальная компетенция представляет собой способность человека эффективно соответствовать различным потребностям и решать проблемы в повседневной жизни, способность поддерживать хорошее психологическое состояние, надлежащим образом и правильно проявлять себя в отношениях с другими людьми, обществом и окружающей средой» [10, с. 7]. По мнению Ford (1982), «Социальная компетенция – это способность индивида достигать соответствующих социальных целей в конкретной социальной ситуации и давать положительные результаты для индивидуального развития». Sroufe (1983) отметил, что «Социальная компетенция – это способность индивида гибко и эффективно использовать окружающую среду и свои внутренние ресурсы для достижения положительных результатов развития» [11, с. 48].

Российский ученый Е.И. Власова определяет социальную компетенцию как умение вступать в коммуникативные отношения другими людьми, которое требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею [12, с. 156]. Российский ученый Е.В. Коблянская рассматривает социальную компетентность как «понимание отношения «Я» – общество, умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами [13, с. 210]. По мнению В.М. Басовой, социальная компетентность – это интеризированный личностью социальный опыт,

адекватный определенной системе социальных отношений и обеспечивающий человеку возможности для самореализации в этой системе [14, с. 105]. Для нашего исследования наиболее значимым является определение социальной компетентности С.Б. Серяковой и О.В. Галаковой как «…сложное личностное образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие человека, определяющее социальную инициативу, ответственность перед другими за свои действия и способность выстраивать свое поведение в соответствии с социальными нормами и ценностями» [15, с. 19 – 20].

Китайские и зарубежные ученые в основном рассматривают социальную компетенцию как общее название способностей и навыков индивида адаптироваться к социальному развитию, жизни и выживанию, также считают, что социальная компетенция является способностью индивида эффективно и адекватно реагировать на различные социальные ситуации и достигать собственного хорошего развития. В конкретную область социальной компетенции входят самые основные и базовые способности, которыми должен обладать человек во всех видах деятельностей, таких как жизнь, работа и учеба в обществе.

Социальные компетенции играют важную роль для развития человека на протяжении всей жизни. Они являются основными компенсациями человека для существования, выживания и развития в обществе. Студенты в Китае, как правило, не хотят и не любят участвовать в коллективных мероприятиях. Они безразличны особенно в социальном смысле, не могут идти в ногу со временем и адаптироваться к реальной ситуации. Основываясь на этом, исследователи развернули новое направление «Анкетирование повышения социальной компетенции студентов в коллективных мероприятиях в вузах». Основная идея внедряемого новшества заключается в укреплении коллективного сознания, повышении социальной компетенции, движении поощрения и стимулирования студентов, активно организующих и развивающих коллективные мероприятия.

Анализ научной литературы показал, что результаты исследования по повышению коллективного сознания и развития социальной компетенции в ходе организации коллективных мероприятий в вузах недостаточно изучены. Отсутствуют исследования по раскрытию связи между развертыванием коллективных мероприятий и повышением социальной компетенции студентов вуза. В связи с чем, укрепление коллективного сознания и повышение социальной компетенции студентов является актуальной проблемой, которая должна быть решена перед нашей страной и вузами.

В ходе исследования среди «штатных студентов» и «студентов-выпускников» проводились анкета и интервью. Результаты показывают, что в настоящее время наша страна, общество, вузы и семьи в целом уделяют большое внимание развитию и повышению компетенций студентов, особенно социальной компетенции. Развитие компетенций высоко оценено на государственном уровне, хорошо поддержано на социальном уровне, активно осуществлено на уровне вузов, эффективно гарантировано на уровне семей. На всех уровнях мы можем сказать, что развитие социальной компетенции имеет важное значение для повышения уровня высшего образования в Китае, а также для повышения качества подготовки кадров, укрепления их конкурентоспособности, международной конкурентоспособности нашей страны, воспитания надежных преемников дела социализма и реализации великого возрождения китайской нации.

Результаты анкетирования и интервью показывают, что студенты в Китае замкнуты в себе и безразличны к коллективному сознанию (таблицу 1).

Анкетирование психического состояния и энтузиазма в обучении студентов показывает, что мотивация студентов в Китае низкая, отсутствует социальная активность (таблица 2).

Анкетирование студентов по проблеме организации и развертывания коллективных мероприятий в вузах показывает, что количество и качество коллективных мероприятий в вузах Китая снижаются (таблица 3).

Таблица 1

Анкетирование о коллективном сознании и коллективной концепции студентов

Категория объекта	Содержание анкетирования	Выбранные пункты	Частота	Соотношение (%)
Штатные студенты	Вам нравится участвовать в коллективных мероприятиях в вузах?	Иногда нравится; Иногда не нравится	831	65,43
Студенты-выпускники			623	49,60
Штатные студенты	Вашим товарищам нравится участвовать в коллективных мероприятиях в вузах?	Иногда нравится; Иногда не нравится	843	66,38
Студенты-выпускники			638	50,79
Штатные студенты	Какой энтузиазм студентов в вашем вузе, участвующих в коллективных мероприятиях в вузах?	Нормально; Ниже	852	67,09
Студенты-выпускники			551	43,87
Штатные студенты	Что вы думаете о коллективном сознании и коллективной концепции студентов?	Нормально; Равнодушно	987	77,72
Студенты-выпускники			821	65,37

Таблица 2

Анкетирование о психическом состоянии и энтузиазме в обучении студентов

Категория объекта	Содержание анкетирования	Выбранные пункты (в первой тройке)	Выбранные пункты (в последней тройке)
Штатные студенты	Что вы делаете в основном в свободное время?	Поиграть на мобильном телефоне, использовать Wechat, доступать в сеть, играть в компьютерные игры, прогуливаться по улице и совершать покупку	Социальная практика, сдача сертификатов, держать вступительные экзамены в аспирантуру, чтение, обучение
Студенты-выпускники		ТВ-марафон, чтение романов, упражнение, подработка	Социальная практика, сдача сертификатов, держать вступительные экзамены в аспирантуру, чтение, обучение
Штатные студенты	Что ваши товарищи делают в основном в свободное время?	Поиграть на мобильном телефоне, использовать Wechat, доступать в сеть, играть в компьютерные игры, прогуливаться по улице и совершать покупку	Социальная практика, сдача сертификатов, держать вступительные экзамены в аспирантуру, чтение, обучение
Студенты-выпускники		ТВ-марафон, чтение романов, развлечение, прогулка, подработка	Социальная практика, сдача сертификатов, держать вступительные экзамены в аспирантуру, чтение, обучение

Таблица 3

Анкетирование студентов по проблеме организации и развертывания коллективных мероприятий в вузах

Категория объекта	Содержание анкетирования	Выбранные пункты	Частота	Соотношение (%)
Штатные студенты	Часто ли ваш университет организует коллективные мероприятия?	Иногда организовано; Не организовано	823	64,80
Студенты-выпускники			683	54,37
Штатные студенты	Часто ли ваша группа организует коллективные мероприятия?	Иногда организовано; Не организовано	867	68,26
Студенты-выпускники			657	52,31
Штатные студенты	Каковы качество и эффективность коллективные мероприятия вашего университета?	Нормально; Плохо	957	75,35
Студенты-выпускники			712	56,69

Таблица 4

Анкетирование студентов по определению качества подготовки и компетенций студентов

Категория объекта	Содержание анкетирования	Выбранные пункты	Частота	Соотношение (%)
Штатные студенты	Что вы думаете о своих социальных компетенциях?	Нормально; Относительно плохо	896	70,55
Студенты-выпускники			692	55,10
Штатные студенты	Что вы думаете о социальных компетенциях своих товарищей?	Нормально; Нормально; Относительно плохо	903	71,10
Студенты-выпускники			687	54,70
Штатные студенты	Что вы думаете о своих социальных компетенциях?	Нормально; Относительно плохо	896	70,55
Студенты-выпускники			692	55,10
Штатные студенты	Вы обычно сосредотачиваетесь на развитии повышении своих социальных компетенций?	Нормально; Не обращать внимания	899	70,79
Студенты-выпускники			695	55,33
Штатные студенты	Ваши товарищи обычно сосредотачиваются на развитии повышении своих социальных компетенций?	Нормально; Не обращать внимания	907	71,42
Студенты-выпускники			708	56,37

Анкетирование студентов по определению качества подготовки талантов в вузах показывает, что компетенции и качество студентов в Китае, особенно социальные компетенции, являются недостаточно сформированным видом компетенций и нуждаются в разработке особых механизмов (таблица 4).

Воспитание студентов для страны и общества, развитие личности, ее компетенций является центром тяжести и основой деятельности высшего образования. Воспитание талантов не зависит исключительно от университетов, но нельзя отрицать, что университеты являются наиболее важной базой воспитания талантов высокого уровня [16, с. 3].

В настоящее время передовые образовательные концепции в системе высшего образования в некоторых развитых странах Европы и Америки переместили фокус университетского образования из профессионального обучения в полное повышение компетенции и качества подготовки студентов, особенно общее повышение социальной компетенции студентов [17, с. 79]. Решение проблемы повышения социальных компетенций студентов в коллективных мероприятиях с целью воспитания высококвалифицированных специалистов для нашей страны и общества требует совместного участия и совместных действий государства, общества, вузов, семей и отдельных лиц.

На государственном уровне: в сочетании с тенденцией конкуренции в обществе наша страна должна делать упор на приоритетное развитие высшего образования, активно и глубоко готовить специалистов для страны. С точки зрения теории, государство должно придавать большое значение развитию и повышению социальной компетенции студентов; с точки зрения системы, государство должно вводить соответствующие стандарты проверки и механизмы оценки социальной компетенции студентов; с точки зрения финансирования, государство должно инвестировать в высшее образование и предоставлять образовательные фонды; с точки зрения гарантий, государство должно создать достаточные базы для обучения компетенций и практики студентов.

На социальном уровне: возможность предоставления талантам высокого уровня справедливой благоприятной атмосферы и окружающей среды, где каждый может максимально проявить свои компетенции, это дело, связанное с активностью воспитания талантов высокого уровня. В обществе следует создать хорошую атмосферу для развития талантов и формирования у них соответствующих компетенций; при отборе и назначении талантов в обществе следует придерживаться критерия справедливости и правила, что «талант прежде всего»; в обществе следует предоставить студентам возможности и сцену для демонстрации социальной компетенции; обеспечить студентам соответствующие условия для развития и повышения социальной компетенции.

На уровне вузов: должны придерживаться в образовании правила – «студенты прежде всего», ставить развитие социальной компетенции студентов в качестве приоритетной цели образования [18, с. 113]; в учебной программе предлагать больше курсов для развития и повышения социальной компетенции студентов; активно укреплять практику обучения, обеспечивать и увеличивать время и возможности для «стажировки, активного и самоуправляемого обучения» [19, с. 18] и «реализации себя в социальных сетях» [20, с. 165]; активно развертывать мероприятия по социальной практике в зимние и летние каникулы, в свободное время студентов; активно предоставлять и создавать информационные платформы для развития социальной компетенции студентов; обогащать культурные мероприятия в вузах и поддерживать улучшение социальных возможностей студентов в коллективных мероприятиях.

На уровне семей: семья также играет важную роль и положение в воспитании студентов. Известно, что основа развития студентов заложена в семейном воспитании. Родители должны осознавать важность социальной компетенции для развития жизни детей, иметь осознание на развитие и повышение социальной компетенции своих детей; родители должны уделять внимание развитию и повышению социальной компетенции своих детей из малого до большого, по этапам; родители должны поощрять и побуждать детей сознательно развивать и

улучшать свои социальные компетенции; родители должны предоставлять детям возможности для их развития, предоставлять им условия и необходимое материальное обеспечение для повышения социальной компетенции.

На личном уровне: студенты должны иметь энтузиазм и инициативу сосредоточиться на развитии и улучшении социальной компетенции; повышать свои теоретические и практические знания; развивать самостоятельную активность в обучении, совершенствовать свои социальные компетенции; правильно относиться к сети и использовать компьютеры и мобильные телефоны, полностью использовать свободное время, участвовать в социальной практике, понимать и адаптироваться к обществу; активно организовывать и участвовать в коллективных мероприятиях в вузах, сознательно развивать и повышать личные социальные компетенции; активно использовать современные научные идеи и достижения в области развития и повышения социальных возможностей для нашего собственного использования на практике.

Работа выполнена в рамках исследовательского проекта международного сотрудничества института образования и науки при Вейнанском педагогическом университете «Исследование повышения социальной компетенции студентов в коллективных мероприятиях» (17GJHZ13).

Библиографический список

1. Чжу Чжисянь. *Большой психологический словарь*. Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 1989.
2. Редбюро словарей института языкознания при АОН КНР. *Словарь современного китайского языка (исправленное издание)*. Пекин: Коммерческое издательство, 1996.
3. Ли Синцзянь. *Нормативный словарь современного китайского языка*. Пекин: Изд-во преподавания и исследования иностранных языков, 2004.
4. Янь Цзяньпин / Ван Мэйлань. Новая теория компетенции – о компетенции человека и законе развития. *Изд. теории и практики образования*, 2006; 4: 10 – 13.
5. Сунь Сяньюань. О качестве и компетенции человека. *Изд. образования и модернизации*. 1996; 1: 25 – 32.
6. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2016.
7. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. *Педагогика*. 2006; 9.
8. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. *Теория и технология креативного обучения*. Москва, 2003.
9. Серякова С.Б. Компетентностный подход в образовании: от теории к практике. *Совет ректоров*. 2012; 4: 34 – 40.
10. Го Бянхун. *Исследование подходов развития социальной компетенции студентов.* Тайюань: Изд-во Тайюаньского университета науки и техники, 2010.
11. Янь Цзоу Хун. Обзор и перспективы исследования социальной компетенции. *Изд. образовательного исследования и испытания.* 2003; 1: 47 – 50.
12. Власова Е.И. *Актуальные проблемы построения компетенции социальной одаренности*. К., 1998.
13. Коблянская Е.В. *Психологические аспекты социальной компетентности.* СПб: СПбГУ, 1995.
14. Басова В.М. *Теория и практика формирования социальной компетентности личности.* Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004: 105.
15. Серякова С.Б., Галакова О.В. Критерии оценки социальной компетентности младших школьников. *Среднее профессиональное образование*. 2013; 9: 19 – 21.
16. Чжао Синьфэн. *Суждение о совместном воспитании людей*. Пекин: Жэйминь чубаньшэ, 2013.
17. Чэн Син. *Метод управления университетами мирового уровня.* Пекин: Пекинский университет, 2012.
18. Чэн Ган. *Воспитание качества и развитие компетенций современных студентов*. Пекин: Издательство высшего образования, 2013.
19. Серякова С.Б. Переход высшего образования на уровневую подготовку: разработка, барьеры. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 3 (3): 116 – 118.
20. Темербекова А.А. Социальные сети как современный образовательный ресурс нового поколения. *Мир науки, культуры, образования.* Горно-Алтайск, 2016; 5 (60): 165 – 167.

References

1. Chzhu Chzhisyan'. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo pedagogicheskogo universiteta, 1989.
2. Redbyuro slovarej instituta yazykoznaniya pri AON KNR. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka (ispravlennoe izdanie)*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 1996.
3. Li Sinczyan'. *Normativnyj slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Izd-vo prepodavaniya i issledovaniya inostrannyh yazykov, 2004.
4. Yan' Czyan'pin / Van M`ejlan'. Novaya teoriya kompetencii – o kompetencii cheloveka i zakone razvitiya. *Izd. teorii i praktiki obrazovaniya*, 2006; 4: 10 – 13.
5. Sun' Syan'yuan'. O kachestve i kompetencii cheloveka. *Izd. obrazovaniya i modernizacii.* 1996; 1: 25 – 32.
6. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Logos, 2016.
7. Isaeva T. E. Klassifikaciya professional'no-lichnostnyh kompetencij vuzovskogo prepodavatelya. *Pedagogika*. 2006; 9.
8. Hutorskoj A.V. Didakticheskaya `evristika. *Teoriya i tehnologiya kreativnogo obucheniya*. Moskva, 2003.
9. Seryakova S.B. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: ot teorii k praktike. *Sovet rektorov*. 2012; 4: 34 – 40.
10. Go Byanhun. *Issledovanie podhodov razvitiya social'noj kompetencii studentov.* Tajyuan': Izd-vo Tajyuan'skogo universiteta nauki i tehniki, 2010.
11. Yan' Czou Hun. Obzor i perspektivy issledovaniya social'noj kompetencii. *Izd. obrazovatel'nogo issledovaniya i ispytaniya.* 2003; 1: 47 – 50.
12. Vlasova E.I. *Aktual'nye problemy postroeniya kompetencii social'noj odarennosti*. K., 1998.
13. Koblyanskaya E.V. *Psihologicheskie aspekty social'noj kompetentnosti.* SPb: SPbGU, 1995.
14. Basova V.M. *Teoriya i praktika formirovaniya social'noj kompetentnosti lichnosti.* Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2004: 105.
15. Seryakova S.B., Galakova O.V. Kriterii ocenki social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2013; 9: 19 – 21.
16. Chzhao Sin'f`en. *Suzhdenie o sovmestnom vospitanii lyudej*. Pekin: Zh`ejmin' chuban'sh`e, 2013.
17. Ch`en Sin. *Metod upravleniya universitetami mirovogo urovnya.* Pekin: Pekinskij universitet, 2012.
18. Ch`en Gan. *Vospitanie kachestva i razvitie kompetencij sovremennyh studentov*. Pekin: Izdatel'stvo vysshego obrazovaniya, 2013.
19. Seryakova S.B. Perehod vysshego obrazovaniya na urovnevuyu podgotovku: razrabotka, bar'ery. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2012; 3 (3): 116 – 118.
20. Temerbekova A.A. Social'nye seti kak sovremennyj obrazovatel'nyj resurs novogo pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* Gorno-Altajsk, 2016; 5 (60): 165 – 167.

Статья поступила в редакцию 31.10.18

УДК 351.745:599.742.13

***Tyukin V.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Barnaul, Russia)*
E-mail: n.rbydfcbkbq10061981@mail.ru
***Maletin S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Barnaul, Russia)*
E-mail: maletin-stanislav@mail.ru
***Kornaushenko A.V.**, teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, (Barnaul, Russia), E-mail: karn78@mail.ru*
***Knyazev S.A.**, teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, (Barnaul, Russia), E-mail: knyazevi1977@mail.ru*
***Zavgorodnii A.G.**, teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, (Barnaul, Russia), E-mail: zaange@mail.ru*

TO THE QUESTION OF TRAINING OF SERVICE OFFICERS POLICE COMMISSIONERS EFFECTIVE LEGITIMATE TECHNICAL AND TACTICAL ACTIONS IN TYPICAL SITUATIONS OF OPERATIONAL ACTIVITIES ASSOCIATED WITH THE ATTACK OF DANGEROUS ANIMALS (DOGS). The article reveals the contents of an integrated approach in the educational process of cadets and students of educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia, which involves several disciplines and canine center aimed at the development and improvement of students' skills and modeling typical situations of physical confrontation and neutralization of aggressive dog. The method of consistent training improves the adaptation of future precinct police officers to the conditions of operational activities. Taking into account the conditions and requirements of the competence approach, the analysis of qualitative changes in the process of training students in the specialty – the district police commissioner for operational activities.

Key words: **typical situations of operational and service activities, training of technical and tactical actions, professional and applied physical training, protection from attack of dangerous animals (dogs), precinct police officers.**

***В.Г. Тюкин**, канд. пед. наук, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: n.rbydfcbkbq10061981@mail.ru*
***С.В. Малетин**, канд. пед. наук, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: maletin-stanislav@mail.ru*
***А.В. Корнаушенко**, преп. Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: karn78@mail.ru*
***С.А. Князев**, преп. Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: knyazevi1977@mail.ru*
***А.Г. Завгородний**, преп. Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: zaange@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ ЭФФЕКТИВНЫМ ПРАВОМЕРНЫМ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИМ ДЕЙСТВИЯМ В ТИПОВЫХ СИТУАЦИЯХ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, СВЯЗАННЫХ С НАПАДЕНИЕМ ОПАСНЫХ ЖИВОТНЫХ (СОБАК)

В статье раскрывается содержание комплексного подхода в образовательном процессе курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России, где задействованы несколько учебных дисциплин и кинологический центр направленные на развитие и совершенствование у обучаемых умений и навыков моделирования типовых ситуаций физического противоборства и обезвреживания агрессивной собаки. Разработана методика последовательного обучения, позволяющая повысить адаптацию будущих участковых уполномоченных полиции к условиям оперативно-служебной деятельности. С учетом условий и требований компетентностного подхода проведён анализ качественных изменений в процессе подготовки обучаемых по специальности – участковый уполномоченный полиции к оперативно-служебной деятельности.

Ключевые слова: **типовые ситуации оперативно-служебной деятельности, обучение технико-тактическим действиям, профессионально-прикладная физическая подготовка, защита от нападения опасных животных (собак), участковые уполномоченные полиции.**

Сотрудникам службы участковых уполномоченных полиции в своей повседневной оперативно-служебной деятельности зачастую приходится при нахождении на административном участке сталкиваться с типовыми ситуациями, связанными с агрессией не только со стороны правонарушителей, но и с агрессивным поведением и даже нападением как на граждан [1, с. 42], так и на самого сотрудника полиции опасных животных (собак). Такие ситуации не являются редкостью, и встречаются достаточно часто особенно в так называемом «частном секторе». Причём, собаки могут быть, как домашние, так и бездомные.

Участковый уполномоченный полиции в данных ситуациях должен обладать необходимыми навыками и умениями нейтрализации и обезвреживания животного, представляющего реальную опасность не только жизни и здоровью граждан, но и самого сотрудника полиции, а также оперативно выстраивать и реализовывать правомерные алгоритмы посредством отработанных технико-тактических действий [2, с. 71]. К таким действиям необходимо относить не только правомерное применение сотрудником полиции (согласно пункту 2, части 3, статьи 23 Федерального закона Российской Федерации «О полиции) оружия, но и специальных подручных средств и физической силы.

В этой связи возникает достаточно большое количество различных проблемных вопросов, связанных с обучением и повышением квалификации сотрудников для службы участковых уполномоченных полиции в условиях образовательного пространства системы МВД России [3, с. 68].

Во-первых, что касается обучения применению сотрудником полиции табельного оружия, то в ныне действующем курсе стрельб, утверждённым приказом МВД России, не предусмотрены не только упражнения, но и типы мишеней, имитирующих собаку, то есть в учебном курсе «Огневая подготовка» курсантов и слушателей не обучают применению оружия именно в отношении животного [4, с. 207]. При этом действия сотрудника полиции в реальной типовой ситуации в отношении агрессивной собаки должны быть адекватны степени опасности и уровню агрессии, физиологическим и иным характеристикам собаки, и его применение в отношении животного не всегда возможно в силу неожиданности нападения, значительному скоплению людей, возможного рикошета, если стрельба осуществляется в помещении, а в некоторых случаях попросту отсутствия оружия [5, с. 213]. Кроме того обучение сотрудников проводится прицельной стрельбе, а не так называемой «бесприцельной» или интуитивной, что было бы более эффективным и оправданным в ситуациях, связанных с нападением собак. Ведь именно «бесприцельной» стрельбе обучают сотрудников полиции в большинстве стран Мира.

Во-вторых, в случаях отсутствия оружия и специальных средств сотрудник полиции, находящийся в состоянии необходимой обороны или крайней необходимости в соответствии с частью 3 статьи 18 закона «О полиции», вправе использовать в качестве таковых любые подручные средства. Но неумелое применение подручных средств и отсутствие необходимых навыков их применения, незнание анатомии, уязвимых мест и психологических особенностей поведения собак, а также выбор неправильной тактики обезвреживания животного, может не только не принести желаемого результата, но и даже усугубить общественно опасные последствия нападения животного на граждан и сотрудника полиции.

В-третьих, что касается психологических аспектов такого рода ситуаций оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции, а именно готовности к встрече, в том числе и неожиданной с агрессивным животным, представляющим опасность для жизни и здоровья, то большая часть будущих сотрудников службы участковых уполномоченных полиции проходящих обучение даже не задумывались о том, что такая ситуация может произойти [6, с. 95]. Это подтверждает проведённый среди 94 обучающихся по программам подготовки участковых уполномоченных полиции опрос. Так на вопрос «Думали ли вы, когда-либо о том, что на вас, в процессе осуществления должностных обязанностей может напасть собака?» 88% респондентов ответили отрицательно, 90% опрошенных выбрали бы для обезвреживания собаки применение оружия, причём всего 11% применили бы оружие только для того чтобы отпугнуть животное.

Следующим психологическим аспектом является тактика поведения сотрудника в отношении агрессивно настроенной собаки и ведения переговоров с хозяином животного, представляющего опасность, при наличии такового. Так 77% респондентов не смогли назвать более двух эффективных способов и тактических приёмов психологического воздействия на собаку, а 98% не стали бы даже вступать в переговоры с хозяином, хотя при этом можно было бы избежать применения оружия. Ещё одним проблемным аспектом, который можно отнести к психологическим особенностям при выборе модели поведения сотрудника, выступает то, что собаки относятся к стайным животным, а в стае, как известно, действует чёткая иерархия.

В-четвёртых, в процессе противоборства с агрессивным животным, как потерпевшие, так и сотрудники полиции могут получить травмы и раны от динамического воздействия зубов собаки, зачастую достаточно серьёзные, связанные со значительными кровопотерями, которые в целом создают достаточно специфический травматический комплекс. Именно это обуславливает необходимость скорейшего оказания первой доврачебной помощи пострадавшим, в том числе и сотрудником полиции самому себе. К этому сотрудники службы участковых уполномоченных полиции практически не готовы, 78% опрошенных сотрудников сказали что смогли бы только перевязать пострадавшего при наличии бинта, хотя 8% респондентов были в ситуации, связанной с нападением собаки. Оказывать такую помощь приходится, используя подручные средства. Причём оперативное оказание такой помощи может сохранить жизнеспособность организма пострадавшего, а в некоторых случаях конечности, которые подверглись травматическому воздействию.

Выявленные в ходе проведённого исследования проблемные вопросы, несомненно, требуют комплексного подхода к их разрешению, причём среди указанных проблем наиболее важной и актуальной, объединяющей или так или иначе пересекающейся с другими, является проблема, связанная с профессионально-прикладной физической подготовкой сотрудников службы участковых уполномоченных полиции к физическому противоборству и обезвреживанию собаки, представляющей опасность без применения оружия посредством моделирования типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности.

Процесс моделирования типовых ситуаций, связанных с нападением собак, следует разбивать на несколько последовательных этапов с промежуточной оценкой результатов освоения учебного материала. Примерная структура обучения, по нашему мнению, должна выглядеть следующим образом: 1) самостоятельное изучение лекционных и методических материалов по анатомии, физиологии, психологии собак и первой доврачебной помощи пострадавшим от нападения, с промежуточным контролем в виде тестовых заданий для определения уровня усвоения материала; 2) выездное практическое занятие с посещением кинологического центра или приглашением кинолога со служебной собакой для показа на практике анатомических особенностей и различных ситуаций; 3) теоретическое разрешение типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции, связанных с обезвреживанием собак и построением алгоритмов правомерного поведения сотрудника в соответствии с обстоятельствами и условиями развития ситуации; 4) практическая отработка типовой ситуации по обезвреживанию животного на учебных полигонах с макетами собак. Практическая отработка боевых приёмов борьбы, ударной техники руками, ногами, предметом по уязвимым местам и болевым точкам, а также отработка приёмов стрельбы из оружия для обезвреживания животного с итоговой оценкой навыков.

Считаем необходимым раскрыть несколько аспектов, при учёте которых в обучении в значительной мере увеличится её эффективность и улучшится уровень освоения учебного материала.

Обучение следует начинать с лекции по психологии, физиологии и анатомии собак. Обучение сотрудников и их теоретическую подготовку, а также теоретическое разрешение типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности можно осуществлять дистанционно, при осуществлении самостоятельной работы курсантов и слушателей, а также в рамках профессиональной служебной и

физической подготовки посредством электронной образовательной среды образовательных организаций системы МВД России, или специализированных порталов, что позволит сократить затраты на обучение и повысить его эффективность [7, с. 222]. Перед началом моделирования типовых ситуаций и их разрешения необходимо обратить внимание обучающихся сотрудников на следующие аспекты, необходимые для правильной оценки обстановки и построения правомерных алгоритмов разрешения ситуации:

– *Варианты мотивов агрессивного поведения собак*, среди которых следует выделить следующие: собаку умышленно натравливает правонарушитель, являющийся её хозяином; когда собака самостоятельно нападает, когда видит, что вы задерживаете её хозяина (расценивая ваши действия, как угрозу или нападение); собака нападает из-за того, что её что-то или кто-то раздражает (люди, делающие угрожающие движения, бурно жестикулирующие, бегущие или просто находящиеся в состоянии опьянения); собака нападает на всё, что движется в силу заболевания или гормональных состояний (инфекционные заболевания – бешенство, чума, энтерит); инфицирование собаки паразитами; заболевания опорно-двигательного аппарата – дисплазия тазобедренных суставов, артриты; пустовка и т.д.). Собака, кроме того, может быть хорошо дрессированной и натасканной на человека, именно такие собаки представляют наибольшую опасность, так как имеют навыки нападения даже на человека вооружённого и могут увернуться от ударов по жизненно важным точкам [8, с. 268].

– *Уязвимые места* или так называемые *жизненные точки собаки*, к которым следует отнести: кончик носа; переносицу; запястье; основание черепа; скакательный сустав; солнечное сплетение; живот; середина спины; седалищный бугор; так называемый «переход от морды ко лбу» (который расположен выше пересечения условных линий от левого глаза к правому уху и от правого глаза к левому уху) [9, с. 141].

– *Правила поведения сотрудника при столкновении с собакой направленные на избежание их нападения или провоцирование агрессии*, к которым следует отнести следующие: не приближайтесь к собаке, находящейся на привязи; не пытайтесь кормить чужих собак; не совершайте действий, которые могут быть восприняты, как агрессия и не отбирайте то, чем играет собака; относитесь к любой собаке с уважением и не прикасайтесь к ним во время сна, еды или в отсутствии хозяина; не запугивайте собаку особенно, если она находится с хозяином, который может быть правонарушителем; не производите задержание хозяина собаки на её глазах; не показывайте волнения или страха перед агрессивно настроенной собакой; не делайте резких движений и не провоцируйте животное; не приближайтесь к животному, даже если оно в наморднике; не убегайте от собаки и не поворачивайтесь к ней спиной, чтобы не спровоцировать проявление охотничьего инстинкта, и не стать лёгкой добычей при нападении сзади; отдавайте твёрдым, уверенным голосом команды: «Фу!», «Стоять!», «Лежать!» «Место!»; можно попробовать показать зубы собаке, угрожающе зарычать или закричать на неё; если подверглись нападению агрессивно настроенной собаки, необходимо выиграть время для отступления или для организации защиты, бросив в её сторону что-нибудь, находящееся под рукой; стараться защитить горло и лицо при помощи палки или любых подручных средств, нанося удары по уязвимым местам собаки.

– *Варианты нападения собак*. Представляется возможным выделить следующие варианты: спереди, когда собака нападет, уворачиваясь от ударов обороняющегося сотрудника, и старается обойти его справа или слева, чтобы оказаться сзади, после чего пытается укусить за ногу или руку обороняющегося; сзади, когда собака нападает в условиях неочевидности или догоняя сотрудника. Лёгкие собаки могут с разбегу запрыгнуть на спину, стараясь вцепиться в шею или одно из плеч обороняющегося и повиснуть на человеке, средние по весу собаки стараются сбить обороняющегося с ног и прыгают в область поясницы, нанося удар всеми четырьмя лапами, тяжёлые собаки обычно стараются свалить обороняющегося на землю и схватить сотрудника зубами за торс.

– *Тактико-технические действия, и боевые приёмы, направленные на обезвреживание собак,* представляющих угрозу жизни и здоровью граждан и сотрудника полиции, и рекомендации по обучению сотрудников службы участковых уполномоченных полиции этим действиям, к числу которых представляется возможным отнести следующие:

1) Первым технико-тактическим действием сотрудника, подвергшегося нападению собаки, является занятие низкой боевой стойки и приготовление к отражению нападения животного. При этом следует акцентировать внимание обучаемых на том, что стойка должна быть устойчивой, а ноги согнуты в коленях в противном случае животное сможет сбить обороняющегося с ног. Кроме того следует обратить внимание, что колени следует свести на разных уровнях. При этом допустимо, чтобы одно из коленей опиралось на землю, это делается для того, чтобы собака не могла вцепиться в паховую область обороняющегося.

2) Следующим действием, которому следует обучать сотрудников – это быстрому подъёму на ноги из положения лёжа на спине без помощи рук, так, как в случае если нападающему животному удалось сбить с ног обороняющегося сотрудника, нужно как можно быстрее без помощи рук, рывком подняться на ноги, приняв боевую стойку, так, как руки необходимы для защиты от нападения и оборонительных действий.

3) Следующим технико-тактическим действием, которому следует обучать сотрудников, является занятие низкой боевой стойки в процессе движения с разворотом в правую или левую сторону на три четверти. Такие действия помогут сотруднику противостоять нападающей на него собаки, которую удалось обнаружить позади себя в последний момент.

4) При отработке, ударов по болевым точкам и боевых приёмов борьбы на макетах следует обращать особое внимание обучающихся сотрудников на то, что в противоборстве с собакой действенны те, же самые приёмы борьбы, что и в отношении людей, только с учётом анатомии. Удары, в отсутствии специальных и подручных средств, следует наносить кулаками, рёбрами ладони, предплечьями локтями, коленями и стопами. Наносить удары головой допустимо лишь в крайних случаях в отсутствии возможности их нанесения руками и ногами. Нанесение ударов следует сочетать с захватами и удушающими приёмами.

5) Хотя удушающие и болевые приёмы для обезвреживания собак отдельно от нанесения ударов и захватов используются на практике относительно редко, им необходимо обучать сотрудников с последующей отработкой в комплексе с ударами. Так удушающий приём на шею животного можно реализовать, только выбрав благоприятный момент, после нескольких кратковременных рывковых захватов направленных на дезориентацию и выведение из равновесия животного. При этом необходимо обратить внимание обучающихся на то, что по возможности не следует делать прямых движений руками, движения должны быть максимально быстрыми, круговыми, чтобы сбить собаку с толку.

6) Следующим действием, которому следует обучать сотрудника, это удушающий приём при котором голову животного берут в замок образованный из предплечий. При этом одним из предплечий необходимо сдавить шею собаки, а кистью этой руки держать предплечье второй руки, которая сдавливает пасть или голову животного в противоположном направлении.

7) При противоборстве с собакой сотруднику всякий раз необходимо пытаться изменять направление её движения и пытаться сбить её с ног нанося резкие удары в область шеи, груди или лопатки, а также в болевые точки и пытаться отдавить лапы. Кроме того, можно попробовать всунуть какой-то предмет в пасть животного, например намотанную на руку куртку, зонт или палку, после чего провести свободной рукой рывковый и удушающий захваты ли нанести удар в основание черепа.

8) В процессе обучения с курсантами и слушателями также необходимо отрабатывать приёмы самостраховки, связанные с падением с высоты собственного роста, вперёд и назад, например, выхваты ног спереди и сзади. Данные навыки могут помочь сотруднику и не получить травмы при падении, и использовать падение в тактических целях для обезвреживания животного. В случае, если собака повисает на спине можно попытаться её раздавить собственным весом при падении назад или сделать попытку растоптать, упав на её спину коленями, после чего произвести удушающий захват за шею животного.

9) Также необходимо напоминать сотрудникам, что если они намерены применить в отношении животного оружие для его обезвреживания, то собака не должна видеть оружия до непосредственного момента его применения, его можно скрывать при помощи куртки наброшенной на руку, загородить от обзора ладонью или локтем, поместить в кармане одежды или за поясом, так как особенно подготовленные собаки могут броситься именно на руку с оружием.

В процессе моделирования ситуаций оперативно-служебной деятельности можно использовать и иные эффективные правомерные тактико-технические действия, направленные на обезвреживание животного, представляющего реальную угрозу жизни или здоровью граждан или сотрудника полиции. Приёмы, применяемые в практической деятельности, могут быть и более радикальными направленными на причинение смерти животному, главное, чтобы действия сотрудника были соразмерны обстоятельствам и степени общественной опасности собаки. Причём обучаемым сотрудникам необходимо напоминать, что собаки достаточно опасны, и если есть возможность избежать физического противоборства с агрессивно настроенной собакой, то не стоит дожидаться атаки, а по возможности без лишнего шума медленно отойти на безопасное расстояние или в сторону выхода, за какую-нибудь преграду дерево или забор.

Итак, для обучения сотрудников службы участковых уполномоченных полиции эффективным правомерным действиям, направленным на обезвреживание собаки, наиболее целесообразно использовать именно анализ и отработку типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности [10, с. 75]. Представляется возможным внести следующие предложения по совершенствованию образовательного процесса в учебных заведениях высшего образования системы МВД России:

1. Разработать и ввести в учебный курс «Огневой подготовки» новое стрелковое упражнение, направленное на отработку практического алгоритма правомерных действий и навыков прицельной и бесприцельной стрельбы из различных положений, направленных на обезвреживание собаки и обеспечение личной безопасности сотрудника, с разработкой соответствующих типов мишеней собак в различных ракурсах, как неподвижных, так и движущихся. Возможно, для проведения тренировок также использование электронных интерактивных тиров. Что позволит закрепить необходимые умения обращения с огнестрельным оружием.

2. Разработать и ввести в учебный курс «Профессионально-прикладной физической подготовки» практические задачи по применению физической силы, специальных и подручных средств, связанные с обезвреживанием собаки, а

также методики обучения, тактическим приёмам и боевым приёмам и правомерным алгоритмам их применения в условиях необходимой обороны или крайней необходимости. Это позволит сформировать навыки правомерного поведения в данной типовой ситуации и способствует повышению уровня готовности и психологической устойчивости к экстремальным ситуациям практической оперативно-служебной деятельности.

3. Разработать и ввести в учебные курсы «Психологии» темы, связанные с изучением поведенческих аспектов сотрудников в отношении собак как бездомных, так и домашних и тактики ведения переговоров с их хозяевами, а также изучение поведенческих аспектов бродячих собак. Это будет в значительной мере способствовать формированию и развитию устойчивого профессионального мышления сотрудника, оперативной выработки правомерных алгоритмов поведения и тактически целесообразных действий.

4. В учебном курсе «Первая медицинская помощь» при обучении курсантов и слушателей необходимо ввести специальную тему, посвящённую оказанию первой доврачебной помощи, в случаях получения травм при нападении животных. Это поможет сотрудникам минимизировать последствия нападения собаки, сохранить здоровье, и даже жизнь пострадавшему.

Реализация данных предложений в значительной степени будет способствовать улучшению профессионально-прикладной физической, морально-психологической и тактико-технической подготовки сотрудников для службы участковых уполномоченных полиции.

Библиографический список

1. Власюк И.В. Характеристика повреждений кожного покрова, возникающих при нападении собак. *Медицинская экспертиза и право*. 2011; 5: 41 – 43.
2. Гричанов А.С. К вопросу о профессиональной защищённости сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств. *Материалы XVII Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. и празднованию 20-летия образования кафедры физической подготовки.* 2015: 69 – 72.
3. Желонкин В.В., Книс Д.А., Тюкин В.Г. Использование информационно-телекоммуникационных технологий в сфере профессионально-прикладной физической подготовки в электронной информационно-образовательной среде образовательных организаций системы МВД России. *Актуальные проблемы развития физической культуры слушателей образовательных организаций МВД России*. Орел, 2018.
4. Светличный Е.Г., Балдецкий О.А. Отдельные вопросы огневой подготовки слушателей образовательных учреждений системы МВД. *Проблемы современного педагогического образования.* 2017; 56 (2): 205 – 211.
5. Светличный Е.Г., Веремьев А.С. Практико-ориентированный подход в огневой подготовке обучающихся в образовательных организациях МВД России. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; 58 (1): 211 – 215.
6. Калинин С.В., Федулов Б.А., Чернов Ю.Н. Применение ролевых игр в воспитательной работе с будущими сотрудниками полиции. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России.* 2014; 1 (26): 94 – 96.
7. Книс Д.А., Тюкин В.Г., Корнаушенко А.В. Использование метода анализа типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности, связанных с применением физической силы и специальных средств в служебно-прикладной физической подготовке участковых уполномоченных полиции. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2017 1 (32): 221 – 223.
8. Кравцов С.В., Афиногенов Т.П. Проблемы обучения сотрудников органов внутренних дел защите от нападения собаки. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2018; Т. 7, № 1 (22): 267 – 269.
9. Пряхин А.С. Обучение сотрудников полиции защитным тактико-техническим действиям при нападении собак. *Совершенствование физической, огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов. Физическая подготовка и спорт*. Орёл, 2015: 140 – 141.
10. Тюкин В.Г., Гричанов А.С., Корнаушенко А.В., Князев С.А., Книс Д.А. Повышение практической направленности обучения курсантов посредством применения типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности участковых уполномоченных полиции в процессе профессионально-прикладной физической подготовки. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 6 (67): 74 – 77.

References

1. Vlasyuk I.V. Harakteristika povrezhdenij kozhnogo pokrova, voznikayuschih pri napadenii sobak. *Medicinskaya `ekspertiza i pravo*. 2011; 5: 41 – 43.
2. Grichanov A.S. K voprosu o professional'noj zaschischennosti sotrudnikov organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii. Sovershenstvovanie professional'noj i fizicheskoj podgotovki kursantov, slushatelej obrazovatel'nyh organizacij i sotrudnikov silovyh vedomstv. *Materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 70-letiyu Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941 – 1945 gg. i prazdnovaniyu 20-letiya obrazovaniya kafedry fizicheskoj podgotovki.* 2015: 69 – 72.
3. Zhelonkin V.V., Knis D.A., Tyukin V.G. Ispol'zovanie informacionno-telekommunikacionnyh tehnologij v sfere professional'no-prikladnoj fizicheskoj podgotovki v `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj srede obrazovatel'nyh organizacij sistemy MVD Rossii. *Aktual'nye problemy razvitiya fizicheskoj kul'tury slushatelej obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii*. Orel, 2018.
4. Svetlichnyj E.G., Baldeckij O.A. Otdel'nye voprosy ognevoj podgotovki slushatelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij sistemy MVD. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2017; 56 (2): 205 – 211.
5. Svetlichnyj E.G., Verem'ev A.S. Praktiko-orientirovannyj podhod v ognevoj podgotovke obuchayuschihsya v obrazovatel'nyh organizaciyah MVD Rossii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2018; 58 (1): 211 – 215.
6. Kalinin S.V., Fedulov B.A., Chernov Yu.N. Primenenie rolevyh igr v vospitatel'noj rabote s buduschimi sotrudnikami policii. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii.* 2014; 1 (26): 94 – 96.
7. Knis D.A., Tyukin V.G., Kornaushenko A.V. Ispol'zovanie metoda analiza tipovyh situacij operativno-sluzhebnoj deyatel'nosti, svyazannyh s primeneniem fizicheskoj sily i special'nyh sredstv v sluzhebno-prikladnoj fizicheskoj podgotovke uchastkovyh upolnomochennyh policii. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2017 1 (32): 221 – 223.
8. Kravcov S.V., Afinogenov T.P. Problemy obucheniya sotrudnikov organov vnutrennih del zaschite ot napadeniya sobaki. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2018; T. 7, № 1 (22): 267 – 269.
9. Pryahin A.S. Obuchenie sotrudnikov policii zaschitnym taktiko-tehnicheskim dejstviyam pri napadenii sobak. *Sovershenstvovanie fizicheskoj, ognevoj i taktiko-special'noj podgotovki sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov. Fizicheskaya podgotovka i sport.* Orel, 2015: 140 – 141.
10. Tyukin V.G., Grichanov A.S., Kornaushenko A.V., Knyazev S.A., Knis D.A. Povyshenie prakticheskoj napravlennosti obucheniya kursantov posredstvom primeneniya tipovyh situacij operativno-sluzhebnoj deyatel'nosti uchastkovyh upolnomochennyh policii v processe professional'no-prikladnoj fizicheskoj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 6 (67): 74 – 77.

Статья поступила в редакцию 07.11.18

УДК 796.012.1:376.42"465.06/.11"

***Fominykh A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: fominih2005@rambler.ru*

***Vrublevsky Yu.D.**, senior teacher, Department of Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: yu_dm1948@mail.ru*

***Kulikova M.L.**, senior teacher, Department of Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: marina.kulikova13@mail.ru*

THE INFLUENCE OF THE CORRECTIVE-HEALTHY MOTOR ACTIONS (CHMA) ON THE DEVELOPMENT OF HIGH-SPEED POWER QUALITIES AND THE SPEED OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH DISORDERS OF INTELLIGENCE. At present, an increase of schoolchildren's motor activity in the mode of learning activity is relevant. Therefore, the use of the method of corrective-healthy motor actions (CHMA) in the process of teaching pupils of primary classes of special (correctional) schools of the VIII type proposed by Professor A.A. Dmitriev was timely. The innovative approach of this technique is to combine traditional forms of training with the technique of motor actions. This allows to enhance both the training process and the child's biological development process. The proposed method can help to realize the biological needs of schoolchildren in motion not through an increase in the number of physical culture lessons, but through the use of motor actions at the general educational lessons in primary school. It can also help to overcome the difficulties of teaching pupils with motor and psychophysical disabilities. The purpose of this method is the development of children's speed-power qualities with intellectual disabilities.

Key words: **physical training, speed, muscular strength, jumping, running, outdoor games, experimental group, control group.**

***А.В. Фоминых**, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры и спорта Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: fominih2005@rambler.ru*

***Ю.Д. Врублевский**, ст. преп. каф. физической культуры и спорта Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: yu_dm1948@mail.ru*

***М.Л. Куликова**, ст. преп. каф. физической культуры и спорта Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: marina.kulikova13@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ (КОДД) НА РАЗВИТИЕ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ И БЫСТРОТЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В настоящее время актуальным является увеличение двигательной активности школьников в режиме учебной деятельности. Поэтому использование методики коррекционно-оздоровительных двигательных действий (КОДД) в процессе обучения учащихся начальных классов специальных (коррекционных) школ VIII вида, предложенная профессором Дмитриевым А.А. была своевременной. Инновационный подход этой методики заключается в соединении традиционных форм обучения с методикой двигательных действий. Это позволяет активизировать как процесс обучения, так и биологический процесс развития ребенка. Предлагаемая методика может помочь реализовать биологические потребности школьников в движении не через увеличение количества уроков физической культуры, а за счет использования двигательных действий на общеобразовательных уроках в начальных классах, а также помочь преодолеть трудности обучения учащихся с двигательными и психофизическими отклонениями, целью которой является развитие скоростно-силовых качеств детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: **физическая культура, быстрота, мышечная сила, прыжок, бег, подвижные игры, экспериментальная группа, контрольная группа**.

Как показывает статистика, из всех нарушений здоровья, нарушение интеллекта является самой распространенной. Эта категория детей имеет нервно-психическое недоразвитие из-за необратимого поражения головного мозга. Специальные (коррекционные) образовательные учреждения восьмого вида созданы для детей с нарушением интеллекта (с умственной отсталостью). По данным Министерства образования и науки России, в них обучаются более 180 тысяч детей, что составляет примерно 70% от общего числа обучающихся во всех специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Около 26 тысяч детей с нарушением интеллекта обучаются в специальных (коррекционных) классах образовательных школ [1, с. 8]. Специалисты, занимающиеся данной категорией детей, определяют умственную отсталость не как болезнь, а как состояние психического недоразвития, характеризующееся многообразными признаками, как в клинической картине, так и в комплексном проявлении физических, психических, интеллектуальных качеств.

Психомоторное недоразвитие детей с легкой умственной отсталостью проявляется в замедленном темпе развития локомоторных функций и непродуктивности движений. Наблюдаются отставания в физическом развитии. По мнению Шипицыной Л.М., у детей с умеренной умственной отсталостью моторная недостаточность обнаруживается в 90-100% случаев [2, с. 155]. Страдает согласованность, точность и темп движений. Они замедленны, неуклюжи, что препятствует формированию механизма бега, прыжков и метаний.

Развитие мышечной силы необходимо в целях обучения двигательным действиям, коррекции и компенсации двигательных нарушений, поддержанию работоспособности и развития физических кондиций, достижения результатов в выбранном виде спорта, активного отдыха, нормализации веса и коррекции телосложения. Методы развития силы носят избирательный и в основном щадящий характер и зависят от возраста, пола, состояния сохранных функций и физических возможностей учащихся.

Скоростные способности для умственно-отсталых детей необходимы в бытовой, учебной, спортивной и трудовой деятельности. Скоростные качества и реагирующая способность зависят от состояния центральной и периферической нервной системы, от психических функций (ощущение, восприятие, внимание), от уровня координационных способностей, от особенностей характера и поведения. У детей с умственной отсталостью, как минимум один или несколько из перечисленных факторов имеют дефектную основу и поэтому тормозят развитие скоростных способностей. Для развития скоростно-силовых качеств используется множество методических приемов. Некоторые из них были использованы в данной работе. Это: создание облегченных условий выполнения упражнений; выполнение простых движений с максимальной частотой; повторение циклических упражнений в течение 5-6 секунд с максимальной частотой; эстафеты, игры и задания, включающие элементы соревнований.

Скоростные качества у детей с нарушением интеллекта развиваются очень медленно, темп развития носит индивидуальный характер, а сенситивный период 10 – 11 лет. Поэтому соединение традиционных форм обучения с методикой двигательных действий может помочь в развитии скоростно-силовых качеств и быстроты.

Составляющими методики КОДД являются «Алфавит телодвижений и координационно-оздоровительные игры в движении».

«Алфавит телодвижений» состоит из тридцати трех двигательных поз, образно представляющих буквы алфавита. Дети на слух и зрительно воспринимают название буквы и, используя мышечное чувство, изображают эту букву. И наоборот, анализируя ту или иную позу, называют изображенную букву [1, с. 36]. В выполнение действия участвуют не только мышцы, но и другие органы, в частности органы чувств: зрение и слух. Таким образом, вырабатываются новые условные рефлексы, что способствует развитию многих функций головного мозга.

Коррекционно-оздоровительные игры в движении представляют собой модификации подвижных игр с учетом особенностей умственно-отсталых детей, либо оригинальные, специально-разработанные игры [3, с. 71]. Основными требованиями к играм являются: совмещение в деятельности детей элементов игры и обучения; постепенное усложнение обучающей задачи и условий игры; повышение умственной активности ребенка в режиме предлагаемых задач; оздоровительная направленность игр. Игры развивают у детей различные качества, в том числе развиваются скоростно-силовые качества, улучшается быстрота движений. Из-за наличия у учащихся коррекционных школ восьмого вида разнообразных дефектов психического и физического развития, игра решает и коррекционные задачи. Создается необходимая связь между физическими и умственными действиями, которые ведут к более действенному развитию у детей нарушений интеллекта.

Цель исследования: выявить эффективность использования методики КОДД для развития скоростно-силовых качеств и быстроты движений у детей с легкой и умеренной умственной отсталостью.

Задачи: Использовать методику КОДД для коррекции и развития скоростно-силовых качеств и быстроты движений у детей с легкой и умеренной умственной отсталостью.

«Международная классификация психических и поведенческих расстройств (МКБ-10) рассматривает различные проявления врожденного слабоумия под единым названием «Умственная отсталость». Степень умственной отсталости определяется интеллектуальным коэффициентом iQ (отношение психического возраста к паспортному). В соответствии с данными МКБ-10 психическая норма составляет 70-100% iQ, легкая умственная отсталость 50-69 iQ, умеренная умственная отсталость 35-49 iQ [2, с. 147]».

Обучение и воспитание детей с легкой и умеренной умственной отсталостью в настоящее время осуществляется в основных общеобразовательных школах с адаптивными образовательными программами.

Ранее, до 2017 года, они именовались, как специальные коррекционные школы восьмого вида.

Установлено, что важным нарушением двигательной сферы детей с нарушением интеллекта является отставание от здоровых сверстников в развитии физических качеств: силы основных групп мышц рук, ног, спины, живота на 15-30%; быстроты реакции, частоты движений рук, ног, скорости одиночного движения на 10-15%; скоростно-силовых качеств в прыжках и метаниях на 15-30% [2, с. 156].

Для определения влияния КОДД на развитие скоростно-силовых качеств учащихся начальных классов в МБОУ ООШ № 17 с адаптивными образовательными программами города Абакана, был проведен педагогический эксперимент. В эксперименте участвовали две группы учащихся девяти лет одного пола: одна экспериментальная (ЭГ), вторая контрольная (КГ). В каждой группе по десять учащихся одинаковой степени умственной отсталости (легкой и умеренной).

В течение учебного года учащиеся экспериментальной группы занимались по методике КОДД на занятиях по физической культуре, на больших переменах и внеурочных формах физической культуры, а в контрольной группе занятия проводились по обычной программе в таком же объеме физической нагрузки. Для выявления исходных и конечных данных уровня скоростно-силовых качеств и быстроты движений, учащиеся экспериментальной и контрольной группы были протестированы в начале и в конце эксперимента. Для исследования скорост-

но-силовых качеств и быстроты движений испытуемых были проведены следующие эксперименты.

1. Для определения скоростно-силовых качеств использовался прыжок в длину с места, толчком двумя ногами. Упражнения проводились по общепринятой методике, предлагаемой В.И. Ляхом. Прыжки в длину с места толчком двумя ногами проводились в условиях спортивного зала. Перед началом испытаний учитель показывал ученикам, как нужно выполнять прыжок. После разминки, каждому участнику давалось три попытки, т.е. каждый испытуемый выполнял три прыжка подряд. Каждый результат измерялся и заносился в протокол. Конечный результат определялся по лучшей попытке.

Таблица 1

Динамика результатов прыжка в длину

Группа	Сентябрь	Май	Прирост, см	Прирост, %
КГ	101	104	3	2,97
ЭГ	99	108	9	9,2

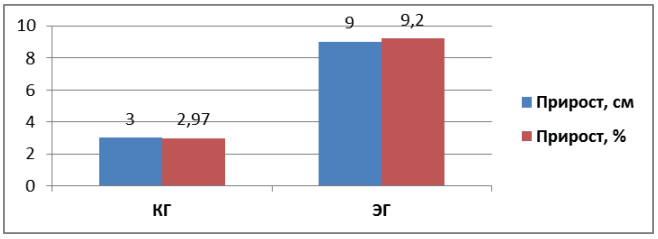


Рис. 1. Показатели прироста прыжка в длину

Наиболее наглядно это видно на рисунке № 1, что учащиеся экспериментальной группы имеют лучшие показатели прироста результатов, чем учащиеся контрольной группы.

Таким образом, полученные результаты развития скоростно-силовых качеств позволяют сделать вывод о том, что развитие этих качеств проходит быстрее, если регулярно используется в процессе обучения методика КОДД. Мы предполагаем, что это в какой-то мере обуславливается регулярным использованием прыжковых упражнений во время учебного процесса. В частности, прыжки использовались в таких подвижных играх, как «Лягушата», «Прыжки по кочкам, «Классики» и другие.

2. Для исследования развития быстроты движений, был проведен тест – бег на 30 метров.

Испытание проводились на школьном стадионе. По команде «На старт!» ученик становился в положение высокого старта. По команде «Марш!» испытуемый бежал до линии финиша. Результат ученика, выполнившего упражнение, определялся по времени, а именно в секундах. Все данные заносились в таблицы.

Таблица 2

Динамика показателей бега на 30 метров

Группа	Сентябрь	Май	Прирост, см	Прирост, %
ЭГ	7,8	7,7	0,1	1,3
КГ	7,9	7,5	0,4	5,06

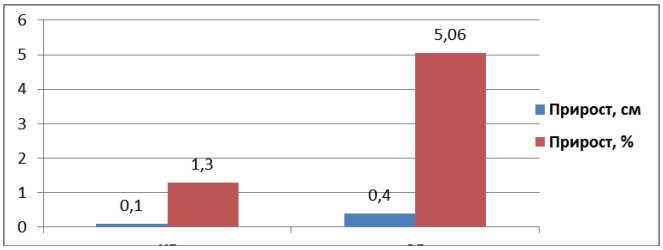


Рис. 2. Показатели прироста результатов в беге на 30 метров

На основании вышеприведенных показателей, можно полагать, что достижения учеников экспериментальной группы в беге на 30 метров, в значительной мере зависят от регулярного использования на уроках физкультуры и внеурочных формах проведения занятий специально подобранных эстафет, подвижных игр и заданий, включающих элементы соревнований, что способствует развитию быстроты движений.

Заключение

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что, несмотря на то, что умственная отсталость – явление необратимое, это не значит, что она не поддается коррекции. Постепенность и доступность дидактического материала при занятии физическими упражнениями, использование новых методик создают предпосылки для овладения детьми разнообразными двигательными умениями, игровыми действиями, а также для развития физических качеств и способностей, которые необходимы в жизнедеятельности ребенка. Опытным путем было подтверждено, что обучение происходит быстрее, если информация поступает одновременно с рецепторов зрительного, двигательного и слухового анализаторов. Двигательный образ становится ярче и быстрее запоминается занимающимися, а методика «Коррекционно-оздоровительных двигательных действий» включает все эти элементы, а это говорит о том, что применение методики КОДД в начальных классах у детей с легкой и умеренной умственной отсталостью положительно влияет на развитие скоростно-силовых способностей и быстроты движений.

Библиографический список

1. Веневцев С.И., Дмитриев А.А. *Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры*. ФГУП: Советский спорт.
2. Шапкова Л.В. *Средства адаптивной физической культуры: Методические рекомендации по физкультурно-оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии*. Под редакцией С.П. Евсеева. Москва: Советский спорт, 2001.
3. *Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии*. Под общей редакцией. Л.В. Шапковой. Москва: Советский спорт, 2002.
4. Забрамная С.Д. *Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей*. Москва: Просвещение, 1995.

References

1. Venevcev S.I., Dmitriev A.A. *Ozdorovlenie i korrekciya psihofizicheskogo razvitiya detej s narusheniem intellekta sredstvami adaptivnoj fizicheskoj kul'tury*. FGUP: Sovetskij sport.
2. Shapkova L.V. *Sredstva adaptivnoj fizicheskoj kul'tury: Metodicheskie rekomendacii po fizkul'turno-ozdorovitel'nym i razvivayuschim zanyatiyam detej s otkloneniyami v intellektual'nom razvitii*. Pod redakciej S.P. Evseeva. Moskva: Sovetskij sport, 2001.
3. *Korrekcionnye podvizhnye igry i uprazhneniya dlya detej s narusheniyami v razvitii*. Pod obschej redakciej. L.V. Shapkovoj. Moskva: Sovetskij sport, 2002.
4. Zabramnaya S.D. *Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika umstvennogo razvitiya detej*. Moskva: Prosveschenie, 1995.

Статья поступила в редакцию 10.11.18

УДК 378

Hashegulgova Zh.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Ingush State University (Magas, Russia),*
E-mail: janna.hash@yandex.ru
Sagova M.B., *Cand. of Sciences Philology, senior teacher, English Language Department, Ingush State University (Magas, Russia),*
E-mail: msagova@yandex.ru

THE MEANING OF COMMUNICATIVE METHODOLOGY OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE TO STUDENTS. The article examines the basics of the communicative methodology of teaching English to students. The modern communicative method is a harmonious combination of many ways of teaching foreign languages, being, perhaps, on top of the evolutionary pyramid of various educational methods. Using the communicative teaching method removes the language barrier. The grammar is mastered in the process of communication in the language: the student first memorizes words, expressions, language formulas, and only then begins to understand what they are in a grammatical sense.

Key words: **communicative competence, model, communicative method, student, English.**

Ж.А. Хашегульгова, *канд. пед. наук, доц. каф. английского языка ФГБОУВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: janna.hash@yandex.ru*

М.Б. Сагова, *канд. филол. наук, ст. преп. каф. английского языка ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: msagova@yandex.ru*

СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ

В статье изучена сущность коммуникативной методики обучения английскому языку студентов**.** Современный коммуникативный метод представляет собой гармоничное сочетание многих способов обучения иностранным языкам, находясь, наверное, на вершине эволюционной пирамиды различных образовательных методик. Использование коммуникативного метода обучения снимает языковой барьер. Грамматика осваивается в процессе общения на языке: студент сначала запоминает слова, выражения, языковые формулы и только потом начинает разбираться, что они собой представляют в грамматическом смысле.

Ключевые слова: **коммуникативная компетентность, модель, коммуникативная методика, студент, английский язык**.

На сегодняшний день существует множество методик для изучения иностранного языка. Каждая из них имеет определенные особенности, некоторые обладают большей популярностью и востребованностью, некоторые меньшей. Все большее количество преподавателей обращаются к коммуникативному методу, объектом этого метода является сама речь, то есть такая методика в первую очередь учит общаться. Коммуникативный метод подразумевает большую активность студентов. Задачей преподавателя в данном случае станет вовлечь в беседу всех присутствующих в аудитории.

Суть коммуникативного метода заключается в создании реальных ситуаций общения. При воссоздании диалога обучающийся имеет возможность применить на практике все полученные знания. Основными целями коммуникативного метода стало развитие коммуникативных компетенций (т.е. обучение общению на языке) и развитие всех четырех языковых навыков в связке (чтение, письмо, аудирование и говорение). Это весьма отличалось от других подходов, например, от грамматико-переводного, где аудированию и говорению уделялось минимум внимания.

Очень важным преимуществом коммуникативного метода можно считать то, что он обладает огромным разнообразием упражнений: здесь используются ролевые игры, диалоги, симуляция реальной коммуникации. Первое время коммуникативный метод отвергался, однако сейчас он снова занимает лидирующие позиции наряду с традиционным грамматико-переводным методом. Большинство преподавателей отдают предпочтение именно этим двум методам, причем нередко они используются в комплексе [1].

Работа на уроке, построенном по коммуникативной методике, может включать в себя различные типы заданий, но основной их характеристикой является то, что они решают практическую задачу: например, купить билеты в кино, сделать заказ в ресторане или решить, куда поехать в отпуск. В частности, ученый Лилтвуд выделяет два типа заданий на уроке: направленные на функциональную коммуникацию и направленные на социальную коммуникацию. Первая группа включает в себя такие задания, как сравнение картинок для поиска сходств или различий, расстановка событий по картинкам в правильном порядке, заполнение пропусков на карте или рисунке, следование указаниям или решение поставленной проблемы. Вторая группа включает беседы, диалоги, ролевые игры, импровизации или дебат [2].

Коммуникативный метод (Communicative Approach) развивает все языковые навыки – от устной и письменной речи до чтения и аудирования. Грамматика же осваивается в процессе общения на языке: студент сначала запоминает слова, выражения, языковые формулы и только потом начинает разбираться, что они собой представляют в грамматическом смысле. Цель – научить студента говорить на иностранном языке не только свободно, но и правильно.

Правила, значения новых слов объясняются учителем при помощи знакомой студенту лексики, грамматических конструкций и выражений, при помощи жестов и мимики, рисунков и прочих наглядных пособий. Могут использоваться также компьютеры с CD, Интернет, ТВ-программы, газеты, журналы и т.д. Все это способствует пробуждению у студентов интереса к истории, культуре, традициям страны изучаемого языка.

На занятиях педагог создает ситуации, в которых студенты общаются в парах друг с другом, в группах. Это делает занятие более разнообразным. Работая в группе, студенты проявляют речевую самостоятельность. Они могут помогать друг другу, успешно корректировать высказывания собеседников.

Преподаватель на занятиях берет на себя функции организатора общения, задает наводящие вопросы, обращает внимание на оригинальные мнения участников, выступает арбитром в обсуждении спорных проблем.

Отличие коммуникативности в том, что вместо специально подгоняемых под активную лексику и изучаемую грамматику учебных текстов и диалогов в нем в качестве основного приема используется имитация ситуаций из реальной жизни, которые обыгрываются в классе так, чтобы вызвать у учеников максимальную мотивацию к говорению. Так, вместо того чтобы бесконечно пережевывать типовые фразы из учебника: «My name is Ivan. I live in Moscow. I am a student» и т.п., студенты, изучающие тему «Знакомство», начинают на самом деле активно знакомиться и обсуждать интересующие их вопросы.

Обсуждаются в основном темы, с которыми студенты хорошо знакомы на родном языке: это дает возможность сосредоточиться именно на развитии коммуникативных способностей, то есть умения пользоваться языком спонтанно. Предпочтительно, чтобы темы были «животрепещущими» – связанными либо с жизнью самих студентов, либо с интересующими всех аспектами современности жизни (экология, политика, музыка, образование и т.п.). В западных учебниках, в особенности уровня ниже UpperIntermediate, вы едва ли найдете такие в «топики», как биография Шекспира или достижения ядерной физики. Лишь на старших уровнях вводятся «книжный» и «научный» стили.

В отличие от аудиолингвального и других методов, основанных на повторении и запоминании, коммуникативный метод задает упражнения «с открытым финалом»: студенты сами не знают, во что выльется их деятельность на занятии, все будет зависеть от реакций и ответов. Ситуации используются каждый день новые. Так поддерживается интерес студентов к занятиям: ведь каждому хочется осмысленно общаться на осмысленные темы.

Большую часть времени на уроках занимает устная речь (хотя чтению и письму также уделяется внимание). При этом педагоги меньше говорят и больше слушают, лишь направляя деятельность студентов. Педагог задает упражнение, а потом, «разговорив» студентов, отходит на задний план и выступает в роли наблюдателя и арбитра. Предпочтительно, чтобы он пользовался исключительно изучаемым языком.

Коммуникативный метод заключается в уподоблении процесса обучения процессу коммуникации, точнее говоря, он основан на том, что процесс обучения является моделью процесса общения, пусть несколько упрощенной, но по основным параметрам адекватной, подобной реальному процессу коммуникации. В процессе обучения могут использоваться также компьютеры с CD, Интернет, ТВ-программы, газеты, журналы и т.д. Все это способствует пробуждению у студентов интереса к истории, культуре, традициям страны изучаемого языка.

Все сказанное выше относительно коммуникативного метода обучения говорению на иностранном языке позволяет утверждать, что предметом обучения в данном случае является речевая деятельность на английском языке. В этом методе четко прослеживается выделение речевых умений говорения, и предлагаются упражнения для их последовательного формирования.

Исходя из выше изложенного, можно выделить следующие положительные стороны коммуникативного метода обучения английскому языку: лишь в коммуникативном методе обучения английскому языку мы находим основные признаки деятельностного типа обучения, особенность которого заключается в том, что он по своему назначению и по своей сущности связан, прежде всего, с отдельным видом речевой деятельности, поэтому мы встречаем его широкое использование, когда речь идет об обучении чтению, аудированию, переводу и т.д. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено.

Современный коммуникативный метод представляет собой гармоничное сочетание многих способов обучения иностранным языкам, находясь, наверное, на вершине эволюционной пирамиды различных образовательных методик. Использование коммуникативного метода обучения снимает языковой барьер. Грамматика осваивается в процессе общения на языке: студент сначала запоминает слова, выражения, языковые формулы и только потом начинает разбираться, что они собой представляют в грамматическом смысле.

Библиографический список

1. Кузнецова Н.Э. Современные методики преподавания английского языка в высших учебных заведениях. *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологи:* материалы XXXIII междунар. науч.-практ. конф. № 33. Часть I. Новосибирск: СибАК, 2014.
2. Колкер Я.М. *Практическая методика обучения иностранному языку*. Москва, 2000.

References

1. Kuznecova N.`E. Sovremennye metodiki prepodavaniya anglijskogo yazyka v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologi: m*aterialy XXXIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. № 33. Chast' I. Novosibirsk: SibAK, 2014.
2. Kolker Ya.M. *Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku*. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 29.10.18

УДК 37

Chvertok E.K., *Professor, Department of Violin, Moscow State Conservatory n.a. P.I. Tchaikovsky (Moscow, Russia), E-mail: n.yushenko@list.ru*

INDIVIDUAL-PERSONAL APPROACH IN THE PROCESS OF FORMING THE SKILLS OF CHAMBER-INSTRUMENTAL PLAYING. An individual-personal approach to the musical education of children and the professional training of performing musicians, in particular, violinists, implies a conditionality in the choice of content and methods of teaching, taking into account the characteristics and qualities of the student, influencing the process of learning. A professional teacher projects the future learning outcomes of each student individually, taking into account his creative potential, level of knowledge, and diverse interests. Following the principles of an individual-personal, differentiated approach and the use of appropriate pedagogical methods in teaching to play musical instruments determines the formation and development of the individual performing style of a member of the chamber ensemble.

Key words: **individual and personal approach, music, learning, skills, chamber-instrumental ensemble, playing music, violin.**

Е.К. Чверток, *проф. каф. скрипки, ФГБОУ ВО «Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского», г. Москва, E-mail: n.yushenko@list.ru*

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КАМЕРНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ

Индивидуально-личностный подход в музыкальном воспитании детей и профессиональной подготовке музыкантов-исполнителей, в частности, скрипачей, подразумевает обусловленность выбора содержания и методики обучения с учетом свойств и качеств обучающегося, влияющих на процесс освоения знаний. Профессиональный педагог проектирует будущие результаты обучения каждого обучающегося в отдельности с учетом его творческого потенциала, уровня знаний, разнообразных интересов. Следование в образовательном процессе принципам индивидуально-личностного, дифференцированного подхода и применение соответствующих педагогических методов в обучении игре на музыкальных инструментах обусловливает формирование и развитие индивидуального исполнительского стиля участника камерного ансамбля.

Ключевые слова: **индивидуально-личностный подход, музыка, обучение, навыки, камерно-инструментальный ансамбль, музицирование, скрипка.**

Процессам развития личности посвящены многие научные работы психологов и педагогов [1; 2], которые приходят к выводу, что образование играет особую роль в жизни человека, создавая своим содержанием фундамент интеллектуально-философской, духовно-нравственной, художественно-эстетической культуры личности, которая передаётся посредством коммуникации. Личностью ребенка делает именно воспитание, обучение, коммуникация, социокультурное взаимодействие [3]. Поэтому основой структуры индивидуально-личностного обучения служат принципы педагогики сотрудничества. В её основе лежат три приоритета: понимания над знанием, образа над информацией и диалога над дискуссией [4].

Принцип индивидуально-личностного подхода в работе с обучающимися музыкальных факультетов вузов, в частности, в процессе занятий камерным ансамблем, состоит в том, что педагог-музыкант:

– изучает и учитывает в ходе обучения игре на инструментах неповторимые свойства и качества каждого обучающегося в отдельности;

– дает объективную оценку уровня сформированности личностных качеств обучающегося, диагностирует проблемы и находит пути их решения;

– ставит перед каждым обучающимся задачи, которые он способен решить, и при этом обеспечивает прогрессивное развитие личности путём усложнения содержания обучения;

– анализирует процесс обучения и при необходимости меняет дидактические приемы и методы в зависимости от результатов, достигаемых обучающимся;

– занимается на основе принципов активизации личности обучающегося, проблемного и развивающего обучения;

– сочетает развитие с саморазвитием обучающегося, помогая ему при выборе направления, методов и приемов, ведущих к успешной и продуктивной деятельности;

– всесторонне развивает каждого обучающегося, стремясь выявить его таланты и способности, которые определят его дальнейшую судьбу;

– воспитывает у подопечных самостоятельность, инициативу, уверенность в своих силах;

– моделирует процесс формирования навыков камерно-инструментального музицирования, исходя из индивидуальной траектории обучения каждого музыканта-исполнителя.

На первом этапе главное внимание уделяется развитию таких жизненно важных свойств личности, как духовная независимость, самостоятельность, самоанализ, самооценка и др. [5]. Все они влияют на процессы познания и формирования музыкально-исполнительских навыков и умений. Само содержание занятий камерным ансамблем должно учитывать базовые принципы развития интеллектуальной и духовной культуры личности. Основными методами ее развития у студентов вуза служат:

– вовлечение учащихся в процесс осмысления целей и задач профессиональной подготовки, выбора направления развития и оценки достигнутых результатов;

– использование проблемных заданий и приёмов активного обучения;

– мотивация самостоятельной творческой деятельности воспитанника.

Современная наука и практика свидетельствуют о том, что индивидуально-личностный подход в обучении музыкантов-исполнителей, в том числе скрипачей, альтистов, виолончелистов и т.д., приносит результат при наличии определенных организационно-педагогических условий. Весь коллектив педагогов образовательного учреждения должен следовать личностно-ориентированной концепции обучения, нацеленной на развитие и саморазвитие обучающегося с учетом его психологических особенностей. Речь идет о первом этапе – об индивидуальной траектории обучения, разрабатываемой для каждого отдельного студента, индивидуальном подходе к выбору целей и задач, темпа и методов обучения, оценке достигнутых результатов. Недопустимо требовать от разных студентов равного уровня освоения тех или иных навыков за одно и то же время, поскольку люди по природе воспринимают и обрабатывают информацию, запоминают теоретические знания, овладевают практическими умениями с разной «скоростью» и разными способами. Известно, что есть ученики, быстро схватывающие материал, а есть те, кто медленно и постепенно постигает знания.

Второй этап характеризуется индивидуальным подбором методики обучения. Каждый участник камерного ансамбля требует разработанной именно для него системы педагогических методов и подходов не только для развития его личности, но и для формирования индивидуального исполнительского стиля. Игра в ансамбле подразумевает единение инструментов и создание гармонии звучания, однако это не исключает индивидуальной окраски тембра скрипки или виолончели и неповторимого характера исполнения партий, которые лишь обогатят общее звучание, сделав его объемным, многокрасочным, богатым, разнообразным. Без индивидуального стиля исполнения на струнных немыслимо сольное выступление, особенно на фоне всего ансамбля. Как известно, одна сольная партия скрипки стоит десятков партий симфоний или квартетов, и к этому «событию» скрипач должен быть всесторонне готов.

На третьем этапе обучения на основе индивидуально-личностного подхода учитывается комплекс сложившихся личностных свойств и качеств обучающегося, достигнутый им уровень сформированности навыков и умений, а также кажущиеся незначительными детали в процессе освоения знаний, умений и навыков. Педагог корректирует дальнейшую траекторию обучения, определяет цели и задачи последующего развития и выбирает соответствующие методы и приёмы, направленные на успешное завершение процесса профессионального музыкально-исполнительского образования.

Индивидуальная работа педагога-музыканта с участниками камерного ансамбля включает следующие педагогические действия:

– исследование научно-методических основ личностно-ориентированного обучения и современных образовательных технологий;

– диагностика каждого студента методом педагогического наблюдения и тестирования с точки зрения индивидуально-личностных качеств;

– определение целей и задач воспитания конкретного участника камерного ансамбля и подбор методов его обучения инструментальному музыкально-исполнительскому искусству;

– дальнейшее наблюдение за обучающимся, анализ достигнутых им результатов, корректировка направления и методики обучения, а также применение способов педагогического воздействия (мотивация, беседа, совместный анализ и оценка).

Существует множество концепций индивидуально-личностного подхода в образовании, однако всех их объединяет идея синтеза разных форм и методов педагогической деятельности ради одной цели – формирования не человека с заданными свойствами, но развития неповторимого комплекса социально-значимых качеств индивида, необходимых ему для продуктивной жизнедеятельности. Одна из концепций индивидуально-личностного образования исходит из идеи множественности бытия личности, означающей активное участие человека во всех этапах и феноменах образовательного процесса. Отсюда и ведущий принцип обучения – выбор видов деятельности, требующих персональной вовлечённости обучающегося. Второй принцип – диалог участников педагогического процесса, взаимодействие учителя и ученика с целью взаимного обмена интеллектуальными, эмоциональными и социальными ценностями, осваиваемыми посредством коммуникации [4].

Методика профессиональной музыкально-исполнительской подготовки, способствующая развитию индивидуального исполнительского стиля участника камерного ансамбля, тесно связана с основными функциями личности в процессе обучения, к которым принадлежат:

– сознательная организация продуктивной деятельности на основе мотивации и ценностных ориентаций, внешних и внутренних мотивов, волевых проявлений и интересов;

– формирование внутренне независимой и психологически-устойчивой личности, творчески-созидательного отношения к миру;

– выработка у студента стремления к воплощению в объектах искусства своих взглядов и представлений о мире;

– достижение определённого уровня интеллектуального и духовного развития как основы продуктивной жизнедеятельности человека.

Если главной целью индивидуального подхода в обучении скрипачей камерно-инструментальному музицированию являются формирование и развитие личности каждого обучающегося, то задачами – выявление индивидуальных исполнительских особенностей каждого солиста, творческое самовыражение и реализация созидательного потенциала обучающегося, приобретение и совершенствование исполнительских навыков и умений [4].

Решение этих задач требует применения педагогического наблюдения и формы беседы с целью определения социально-психологического типа и изучения личности студента во всём разнообразии ее проявлений; дифференциации обучающихся по их индивидуальным возможностям, способностям и качествам; тщательного выбора целей, содержания, методов, форм и средств обучения игре на скрипке и воспитания исполнительской культуры с учётом индивидуальных возможностей, способностей и качеств обучающихся; уважительного отношения и соблюдения прав и свобод личности студента; выработки индивидуального педагогического подхода к каждому музыканту-исполнителю, программы и образовательной траектории.

Среди методов и приёмов обучения, способствующих развитию индивидуального исполнительского стиля у солистов камерного ансамбля, наиболее эффективными являются активные, интерактивные, развивающие, практические, творческие, проблемные [3]. В процессе профессиональной подготовки скрипача или исполнителя на другом инструменте оркестра эти технологии играют особо важную роль, поскольку богатые виртуозные и выразительные средства струнного инструмента требуют их глубокого освоения и широкого применения в исполнительской деятельности. К тому же сама скрипка – королева инструментов – обязывает к овладению всем ее потенциалом. И, кроме того, именно скрипачи обучаются в первую очередь как солисты, и сольные исполнительские навыки не только не нарушают гармонии камерного ансамбля, но обогащают её и служат основой профессионального мастерства игры на струнных инструментах.

При работе с камерным ансамблем, в который могут входить студенты разного уровня освоения навыков камерно-инструментального музицирования, и при обучении игре на скрипке предпочтение отдается практическим формам обучения, поскольку игра на инструментах не только увлекает и мотивирует обучающихся, но и активизирует их интеллектуальные силы и вовлекает в коллективный процесс творчества [6]. Главной особенностью практических форм являются движение к определённой цели, направленность самого процесса действа, концентрация внимания студента на происходящем. Поэтому в практике работы с камерным ансамблем широко применяется метод осмысленно-выразительной работы над конкретным фрагментом произведения, диалогического обмена инструментальными репликами между участниками ансамбля, поиска образных сравнений и художественных аналогий, совместного переживания музыкального события. Все они ставят обучающихся в новые условия, требующие от них новой модели поведения и формирующие субъективный художественный опыт студентов.

Педагогическая практика показала, что в формировании индивидуального исполнительского стиля участника камерного ансамбля наибольший эффект оказывают принципы индивидуально-личностного подхода, активного, развивающего обучения, а также игровые формы занятий и метод проблемных заданий, подразумевающих волевое включение музыканта-исполнителя в процесс интерпретации камерно-инструментального сочинения. При этом одним из главных условий успешности работы педагога-музыканта является направленность обучения на развитие у каждого обучающегося неповторимых исполнительских навыков и приемов музыкальной выразительности и реализация творческого потенциала, заложенного природой и усовершенствованного педагогом в учебно-воспитательной практике.

Библиографический список

1. Берлизов Д.А. *Традиции профессиональной подготовки музыканта-исполнителя в классах камерного ансамбля Московской консерватории*. Автореферат диссертации … кандидата искусствоведения. Ростов-на-Дону, 2013.
2. Хурматуллина Р.К. *Камерный ансамбль*: учебное пособие. Казань, 2012.
3. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995; 2: 31 – 42.
4. Лукьянова Е. П. *Формирование профессионально-коммуникативных качеств у студентов музыкально-исполнительских вузов в классе камерного ансамбля*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2006.
5. Кисаханова Е.Л. *Музыкально-исполнительская компетентность в структуре профессиональной культуры учителя музыки*. Available at : http://pedsovet.su/publ/71-1-0-4035
6. Шульпяков О.Ф. *Музыкально-исполнительская техника и художественный образ*. Ленинград, 1986.

References

1. Berlizov D.A. *Tradicii professional'noj podgotovki muzykanta-ispolnitelya v klassah kamernogo ansamblya Moskovskoj konservatorii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata iskusstvovedeniya. Rostov-na-Donu, 2013.
2. Hurmatullina R.K. *Kamernyj ansambl'*: uchebnoe posobie. Kazan', 2012.
3. Yakimanskaya I.S. Razrabotka tehnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya. *Voprosy psihologii*. 1995; 2: 31 – 42.
4. Luk'yanova E. P. *Formirovanie professional'no-kommunikativnyh kachestv u studentov muzykal'no-ispolnitel'skih vuzov v klasse kamernogo ansamblya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2006.
5. Kisahanova E.L. *Muzykal'no-ispolnitel'skaya kompetentnost' v strukture professional'noj kul'tury uchitelya muzyki*. Available at : http://pedsovet.su/publ/71-1-0-4035
6. Shul'pyakov O.F. *Muzykal'no-ispolnitel'skaya tehnika i hudozhestvennyj obraz*. Leningrad, 1986.

Статья поступила в редакцию 29.10.18

УДК 378.046

***Zhang Caihong**, postgraduate, Department of Intercultural Communication of Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: zhangcaihong@yandex.ru*

STRUCTURE AND LEXICAL-SEMANTIC CONTENTS OF WEATHER AND ATMOSPHERIC PHENOMENA ITEMS, ACTING AS A SUBJECT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS. The article analyzes lexical-semantic contents of weather and atmospheric phenomena items, acting as a subject of teaching Russian language to foreign students. The scope and contents of training group is adjusted according to the methodological criteria. According to ideo-

graphic dictionaries ("Explanatory dictionaries of Russian nouns" under the editorship of L.G. Babenko, "Dictionary of the Russian language" under the editorship of A.P. Evgenieva (MAS), "Dictionary of the modern Russian literary language" in 17 vol. (UAS)) its volume and structure are determined, the main thematic subgroups are distinguished, which constitute the contents of the lexico-semantic group of weather and atmospheric phenomena names: nouns meaning weather; nouns denoting precipitation; wind nouns; nouns denoting elements.

Key words: **lexical-semantic group, weather and atmospheric phenomena items, structure and volume of the lexical-semantic group, teaching Russian vocabulary.**

***Чжан Цайхун**, аспирант каф. межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена, г Санкт-Петербург, E-mail: zhangcaihong@yandex.ru*

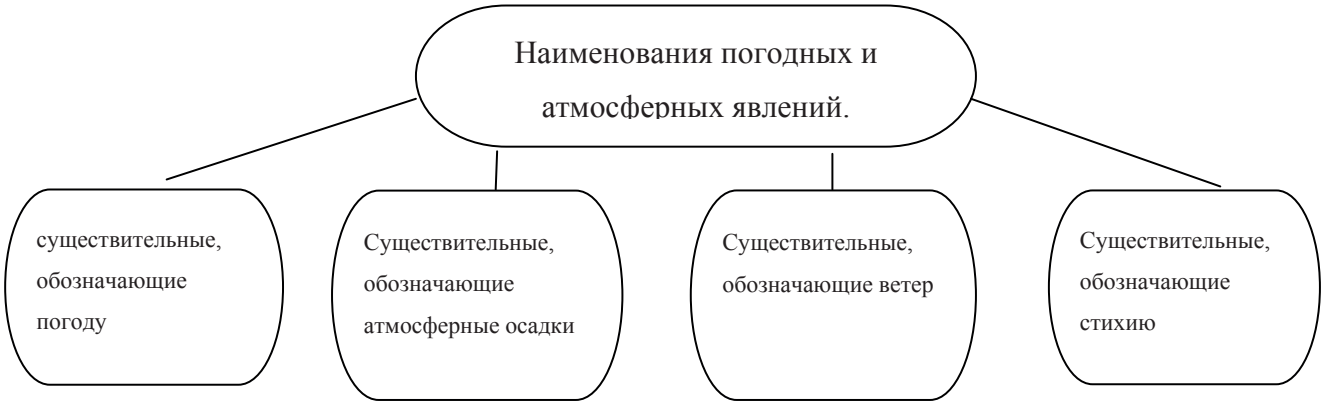
СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НАИМЕНОВАНИЙ ПОГОДНЫХ И АТМОСФЕРНЫХ ЯВЛЕНИЙ, ВЫСТУПАЮЩЕЙ В КАЧЕСТВЕ ПРЕДМЕТА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье анализируется содержание лексико-семантической группы (ЛСГ) наименований погодных и атмосферных явлений, выступающей в качестве предмета обучения иностранных студентов. На основе методических критериев корректируется объем и содержание учебной группы. По данным идеографических словарей («Толкового словари русских существительных» под ред. Л.Г. Бабенко [2], «Словарь русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой (МАС) [3], «Словарь современного русского литературного языка» в 17-ти т. (БАС) [4]) определяются ее объем и структура, выделяются основные тематические подгруппы, составляющие содержание лексико-семантической группы наименований погодных и атмосферных явлений: существительные, обозначающие погоду; существительные, обозначающие атмосферные осадки; существительные, обозначающие ветер; существительные, обозначающие стихию.

Ключевые слова: **лексико-семантическая группа, наименования погодных и атмосферных явлений, структура и объем лексико-семантической группы, обучение лексике русского языка**.

Как известно, лексико-семантический уровень языка отражает языковую картину мира носителей определенной культуры. Ввиду этого актуальным предметом обучения являются различные культурно маркированные лексические объединения [1, с. 2]. Лексико-семантическая группа (ЛСГ) наряду с лексико-семантическим полем (ЛСП) представляет собой системную организацию лексики какого-либо языка, возникшую на основе семантических связей между языковыми единицами. В настоящее время методисты считают ЛСГ одним из наиболее удобных способов организации лексики в учебных целях. В русском языке можно выделить большую группу лексики, называющую погодные и атмосферные явления. Данная лексика является актуальным предметом обучения иностранных студентов, поскольку относится к активному словарному запасу и характеризуется значительной лингвокультурным потенциалом.

Определение объема, структуры и содержания этой группы слов в учебных целях осуществлялась в несколько этапов. На первом этапе были рассмотрены материалы «Толкового словари русских существительных» под ред. Л.Г. Бабенко. В этом словаре выделено четыре тематических группы слов, имеющих отношение к погодным и атмосферным явлениям:



В первой группе зафиксировано 20 слов (*безветрие, духота, жара, заморозки, засуха, зной, мороз, ненастье, непогода, оттепель, пекло, потепление, похолодание, прохлада, стужа, сушь, тепло, холод, холодок, штиль*), во второй группе – 17 слов (*гололед, гололедица, град, дождь, изморозь, изморось, иней, капель, лед, ливень, осадки, пороша, роса, снег, снегопад, сосулька, сугроб),* в третьей группе – 10 слов (*буран, буря, ветер, вихрь, вьюга, метель, поземка, пурга, ураган, шквал*), в четвертой группе – 12 наименований (*гроза, землетрясение, лавина, ледоход, наводнение, половодье, потоп, разлив, смерч, тайфун, цунами, шторм*). Не все слова, включенные в четвертую группу (существительные, обозначающие стихию), относятся к погодным и атмосферным явлениям, например: *извержение, камнепад, моретрясение, обвал* и др. Однако ряд слов этой группы относится к погодным и атмосферным явлениям, например: *гроза, смерч, тайфун, цунами, шторм* и др. Таким образом, общий объем группы наименований погодных и атмосферных явлений составляет 59 слов.

Не все слова данной лексико-семантической группы актуальны для задач обучения русскому языку как иностранному. К таким словам относятся малоупотребительные, большей частью, специальные наименования, например: *сирокко, самум, мистраль, баргузин* и др. Однако большая часть лексики этой группы относится к наиболее употребительным словам русского языка, например: *гроза, буря, ветер, метель, жара* и многие другие.

На втором этапе описания ЛСГ наименований погодных и атмосферных явлений использовались толковые словари русского языка с целью определения семантического объема слов данной лексической группы: «Словарь русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой (МАС), «Словарь современного русского литературного языка» в 17-ти т. (БАС).

Согласно данным толковых словарей, среди наименований погодных и атмосферных явлений только 20 лексем являются однозначными. Многозначную лексику возможно разделить на три группы. Первую группу составляют слова, имеющие 2 значения, например: *безветрие* – 1. Отсутствие ветра, затишье. 2. Тихая погода; *духота* – 1. Спертый, несвежий воздух, затрудняющий дыхание. 2. Жаркий, знойный, насыщенный испарениями воздух; *оттепель* – 1. Теплая погода (зимой или ранней весной), сопровождающаяся таянием снега, льда. 2. перен. Время наступления не которых политических свобод, ослабления жесткого политического режима; *иней* – 1. Вид атмосферных осадков – ледяные кристаллы, по форме напоминающие снежинки, оседающие тонким слоем на поверхности охлажденных предметов. 2. перен. О седине; *ливень* – 1. Сильный проливной дождь. 2. перен. Масса, большое количество чего-либо льющегося, быстро падающего, сыплющегося и т. п.; *снег* – 1. Твердые атмосферные осадки, выпадающие из облаков в виде белых звездообразных кристалликов или хлопьев, представляющих собой скопление таких кристалликов. 2. Сплошная масса таких осадков, покрывающая какое-л. Пространство; *шквал* – 1. Внезапный резкий порыв сильного ветра.

2. перен. Сильная массированная стрельба (орудий, пулеметов и т. п.) и др.

Как видно из данного списка слов, в их семантическом объеме часто встречаются переносные значения, выходящие за рамки наименований погодных и атмосферных явлений, например: оттепель, ливень, иней, шквал и др. Данное явление необходимо учитывать при формировании содержания обучения лексике иностранных студентов.

Ко второй группе многозначных слов относятся лексемы, содержащие в семантическом объеме по три значения, например: *жара* – 1. Высокая температура воздуха в сильно натопленном помещении. 2. Горячий, сильно нагретый солнцем воздух; зной. 3. Жаркое летнее время; *зной* – 1. Сильный жар в воздухе от солнца. 2. устар. Жар от раскаленной печи, пожара и т. п. 3. перен. Пылкость, страстность; *лед* – 1. Замерзшая и перешедшая в твердое состояние вода. 2. мн. ч. (льды, -ов). Скопление льдин; сплошные массивы замерзшей воды. 3. перен. разг. О ком-либо, отличающемся холодным спокойствием, бесстрастием, бесчувствием (обычно в функции сказуемого); *ветер* – 1. Движение потока воздуха в горизонтальном направлении. 2. Только мн. устар. Скопление газов в кишечнике и выделение их, метеоризм. 3. Обычно ед. перен. разг. О легкомысленном, ветреном человеке (в функции сказуемого).

Безусловно, устаревшие значения и стилистически ограниченные значения слов не должны быть включены в содержания обучения русскому языку как иностранному, однако переносные значения (например, ветер, лед, зной и др.) должны быть учтены в учебном процессе.

Особую, третью группу многозначных наименований погодных и атмосферных явлений составляют лексемы, содержащие в своем семантическом объеме от четырех до десяти значений, например: *мороз* – 1. Холод, стужа. 2. Температура воздуха ниже нуля. 3. Место, где сильный холод, стужа. 4. Открытый воздух, помещение и т. д., где низкая температура, где очень холодно. 5. Обычно мн. Холодная зимняя погода; холода; *пекло* – 1. Сильный зной, жара. 2. Сильный огонь, пламя. 3. Ад, адский огонь. 4. перен. Место, где происходит жаркий бой, горячие споры и т. п. 5. перен. О времени, месте разгара бурных, тяжелых, страшных событий, обстоятельств и т. п. 6. перен. О месте грозных стихийных явлений, природных катастроф и т. п.; *тепло* – 1. Физ. То же, что теплота. 2. Нагретое состояние чего-л. (воздуха, помещения, предмета). 3. Нагретый воздух, исходящий от нагретого, горячего предмета. 4. Об ощущении согревания, испытываемом кем-л. 5. Температура выше 0°. 6. Теплое помещение, место. 7. Теплое время года, суток, теплая погода. 8. перен. Сердечность, доброта, ласка, доброе, сердечное отношение к кому-, чему-либо; *холод* – 1. Только ед. ч. Низкая температура воздуха. 2. Температура ниже 0°. 3. Сильное понижение температуры воздуха, погода с низкой температурой воздуха; мороз, стужа. 4. перен.; только ед. ч. Полное равнодушие, безразличие, бесстрастное отношение к кому-, чему-либо. 5. Низкая температура чего-л. (помещения, предмета, какой-л. среды). 6. Воздух низкой температуры, поток, струя такого воздуха. 7. Помещение, место с низкой температурой воздуха. 8. Мн. ч. Время, пора, когда стоит такая погода. 9. Только ед. ч. Ощущение озноба (обычно от волнения, страха, тревоги и т. п.). 10. Тягостное ощущение пустоты, внутреннее оцепенение, вызываемое каким-л. чувством, сознанием чего-либо; *гроза* – 1. Атмосферное явление, заключающееся в электрических разрядах между облаками или между облаком и земной поверхностью (молния), сопровождаемых громом. 2. перен. Бурные события, потрясение. 3. перен. Сильные душевные потрясения, переживания. 4. перен. Беда, опасность. 5. перен. О ком, чем-либо, внушающем страх, ужас (обычно в функции. сказуемого) 6. перен. Бурное проявление своего недовольства, раздражения (обычно со стороны того, кто имеет силу, власть над кем-либо) и др.

Среди многозначных наименований погодных и атмосферных явлений много таких, которые имеют ограничительные пометы, прежде всего, помету «устаревшее», например: *прохлада* (только мн. устар. поэт. Развлечения, увеселения, удовольствия), *зной* (устар. Жар от раскаленной печи, пожара и т. п.), *капель* (устар. Ледяная сосулька), *ветер* (только мн. устар. Скопление газов в кишечнике и выделение их, метеоризм). Согласно принципу актуальности, такие слова не должны быть включены в содержание обучения иностранных студентов.

Многие из рассматриваемых наименований имеют переносные значения, например: *оттепель* (перен. Время наступления не которых политических свобод, ослабления жесткого политического режима), *зной* (перен. Пылкость, страстность), *пекло* (перен. Место, где происходит жаркий бой, горячие споры и т. п.; перен. О времени, месте разгара бурных, тяжелых, страшных событий, обстоятельств и т. п.; перен. О месте грозных стихийных явлений, природных катастроф и т. п.), *сушь* (перен. Что-л. сухое, неинтересное, скучное занятие, дело, книга и т. п.), *тепло* (перен. Сердечность, доброта, ласка, доброе, сердечное отношение к кому-, чему-л), *холод* (перен.; только ед. ч. Полное равнодушие, безразличие, бесстрастное отношение к кому-, чему-л), *холодок* (перен. Сдержанность в проявлении чувств, бесстрастие, равнодушие или некоторая отчужденность; перен. Отсутствие интереса к кому-, чему-либо), *иней* (перен. О седине), *ливень* (перен., чего или какой. Масса, большое количество чего-л. льющегося быстро падающего, сыплющегося и т. п.), *лед* (перен. разг. О ком-либо, отличающемся холодным спокойствием, бесстрастием, бесчувствием), *град* (перен. Множество, обилие, поток чего-либо; перен. Обильно, во множестве.), *дождь* (перен. Множество, большое количество чего-л. падающего, сыплющегося; перен. Множество, непрерывный поток, обилие чего-л.), *шквал* (перен. Сильная массированная стрельба орудий, пулеметов и т. п.), *ветер* (перен. разг. О легкомысленном, ветреном человеке), *буря* (перен. О явлениях, событиях, вызывающих глубокие потрясения в жизни общества; перен. Сильное душевное волнение; перен. Чрезвычайно сильное, бурное проявление чего-либо), *вихрь* (перен. О быстром, стремительном движении кого-либо, чего-либо; перен. Стремительное течение, развитие или бурное проявление чего-либо; перен. О быстрой смене чувств, мыслей и т. п.), *ураган* (перен. Бурное течение, развитие, проявление чего-либо; перен. Стремительно, с силой несущееся в воздухе множество чего-либо), *гроза* (перен. Бурные события, потрясение; перен. Сильные душевные потрясения, переживания; перен. Беда, опасность; перен. О ком-, чем-либо, внушающем страх, ужас; перен. Бурное проявление своего недовольства, раздражения), *лавина* (перен. Неудержимо движущаяся масса; перен. О чем-либо нарастающем, скапливающемся в большом количестве), *потоп* (перен. О чрезмерно большом количестве чего-либо, наводнившего, заполнившего что-либо), *разлив* (перен. О большом, необъятном пространстве, занятом чем-либо; перен. О мелодичных, переливчатых звуках, о переливах голоса; перен. разг. Свойственная кому-либо, характерная особенность).

Как видно из этих примеров, многие наименования группы имеют по несколько переносных значений, причем в этих переносных значениях они относятся не к сфере погодных явлений, а к другим тематическим группам, прежде всего к сфере физического, психологического, эмоционального состояния человека. Этот факт свидетельствует о пересечении в русской языковой картине мира природного и антропоморфного кодов культуры. Культурный код в современной лингвокультурологии понимается как культурная информация, заложенная в национальном языке, которая не лежит на поверхности языка, а «закодирована» в семантической структуре слова, в его культурной коннотации [5, с. 14]. Такое пересечение кодов культуры, находящее отражение в лексических средствах языка, должно быть учтено в содержании обучения лексике иностранных студентов.

Таким образом, объем лексико-семантической группы наименований погодных и атмосферных явлений в русском языке составляет 59 слов, который в учебных целях должен быть сокращен до 40 единиц. Согласно идеографическим словарям, в структуре группы отчетливо выделяются четыре тематических подгруппы. Большая часть наименований погодных и атмосферных явлений имеет переносные значения, относящиеся к другим лексико-семантическим группам, большей частью имеющим антропоморфно ориентированный характер. Все эти характеристики лексико-семантической группы наименований погодных и атмосферных явлений должны быть учтены при формировании содержания обучения лексике иностранных студентов.

Библиографической список

1. Васильева Г.М. *Умом Россию не понять. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев.* Санкт-Петербург: Сударыня, 2000: 116.
2. *Большой толковый словарь русских существительных.* Идеографическое описание. Под общей редакцией Л.Г. Бабенко, Москва: АСТ-Пресс Книга, 2005.
3. *Словарь русского языка: в 4-х* т. Под ред. А.П. Евгеньевой, АН СССР, ИН-т рус. яз., Москва: Русский язык, 1981 –1984.
4. *Словарь современного русского литературного языка.* Т. 1 –17, Москва – Ленинград: АН СССР, 1948 – 1965.
5. Телия В.Н. Основные постулаты лингвокультурологии. *Филология и культура:* материалы 2-ой международной конференции. Тамбов, 1999: 14 – 15.

References

1. Vasil'eva G.M. *Umom Rossiyu ne ponyat'. Posobie po russkomu yazyku dlya studentov-inostrancev.* Sankt-Peterburg: Sudarynya, 2000: 116.
2. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkih suschestvitel'nyh.* Ideograficheskoe opisanie. Pod obschej redakciej L.G. Babenko, Moskva: AST-Press Kniga, 2005.
3. *Slovar' russkogo yazyka: v 4-h* t. Pod red. A.P. Evgen'evoj, AN SSSR, IN-t rus. yaz., Moskva: Russkij yazyk, 1981 -1984.
4. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka.* T. 1 -17, Moskva – Leningrad: AN SSSR, 1948 – 1965.
5. Teliya V.N. Osnovnye postulaty lingvokul'turologii. *Filologiya i kul'tura:* materialy 2-oj mezhdunarodnoj konferencii. Tambov, 1999: 14 – 15.

Статья поступила в редакцию 07.11.18

УДК 378.2

***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*
***Surzhik S.S.**, postgraduate, Head Federal Research Center of Agricultural Biotechnology of the Far East n.a. A.K. Chaiki (Timiryazevsky, Ussuriysk, Russia), E-mail: skippi2014@gmail.com*
***Doronina N.A.**, MA student, School of Pedagogics of Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: doro_nina@mail.ru*
***Semenova D.V.**, MA student, School of Pedagogics of Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: darina9526@mail.ru*
***Zayarnuk K.D.**, MA student, School of Pedagogics of Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: ksunya.art@mail.ru*

PROBLEMS OF TRAINING OF HIGHLY QUALIFIED PERSONNEL IN THE AREA OF AGRICULTURE IN THE FAR EAST. The article focuses on research of problem of reproduction of scientific and scientific-pedagogical highly qualified personnel. The current system of reproduction of highly qualified personnel in Russia is in a state of reform for a long time. Taking into account the particularities of the Russian system of reproduction of highly qualified personnel this fact negatively affects the level of training of Candidates and Doctors of Sciences. The situation in the system of councils for defense of theses and dissertation research in the area of agriculture in Russia and particularly in the Far Eastern Federal District is analyzed. The article also considers the changes in the system of training of scientific and scientific-pedagogical personnel, resulting from Russia's accession to the Bologna process, reveals some features of training of highly qualified personnel caused by changes in the legal and regulatory framework and transformation of a postgraduate study into an educational program. The author's analysis of the first results of the reforms demonstrates a decrease of interest among young people to postgraduate study that can lead to a personnel shortage especially in institutions engaged in agricultural research.

Key words: **reproduction of highly qualified personnel, academic degree, defense of a thesis, system of training of highly qualified personnel, postgraduate study.**

***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**, зав. аспирантурой Федерального научного центра агробиотехнологий Дальнего Востока им. А.К. Чайки, г. Уссурийск, п. Тимирязевский, E-mail: skippi2014@gmail.com*
***Н.А. Доронина**, магистрант Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: doro_nina@mail.ru*
***Д.В. Семенова**, магистрант Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: darina9526@mail.ru*
***К.Д. Заярнюк**, магистрант Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: ksunya.art@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В ОБЛАСТИ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

Статья посвящена исследованию проблем воспроизводства научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Существующая в России система воспроизводства кадров высшей квалификации находится в состоянии реформирования на протяжении длительного времени. Данный факт, учитывая особенности российской системы воспроизводства кадров высшей научной квалификации, негативно влияет на уровень подготовки кандидатов и докторов наук. Проведен анализ ситуации, сложившейся в системе советов по защите диссертаций и защиты диссертационных исследований в области сельского хозяйства в России в целом и в частности в Дальневосточном федеральном округе. В статье также рассмотрены изменения, произошедшие в системе подготовки научных и научно-педагогических кадров, вызванные присоединением России к Болонскому процессу, выявлены некоторые особенности подготовки кадров высшей квалификации, обусловленные изменением нормативно-правовой базы и трансформацией аспирантуры в образовательную программу. Проведенный автором анализ первых результатов реформ свидетельствует о снижении интереса среди молодежи к обучению в аспирантуре, что в ближайшее время может привести к кадровому голоду, в особенности в учреждениях, занимающихся исследованиями в области сельского хозяйства.

Ключевые слова: **воспроизводство кадров высшей квалификации, ученая степень, защита диссертации, система подготовки кадров высшей квалификации, аспирантура.**

В настоящее время первостепенной задачей, стоящей перед Россией, является скорейший переход к инновационной экономике, основанной на принципах развития науки и образования, поэтому «уровень и качество региональных научных кадров, результативность их деятельности, а также ориентированность молодежи на генерацию новых инновационных идей это основа для развития России» [1]. В этой связи актуальным является вопрос воспроизводства научных и научно-педагогических кадров, представляющий собой процесс сохранения и развития кадрового потенциала России в научной, научно-технической отраслях и в образовании, обеспечение преемственности научных знаний.

Одной из основных причин утраты Россией лидирующего положения как научной державы эксперты определяют разрушение кадрового потенциала, вызванного сокращением численности и деформацией структуры исследователей [2, с. 106]. По данным Высшей школы экономики исследованиями в области сельского хозяйства в России занято 11066 чел., из них только 53,9% имеют ученую степень доктора или кандидата наук [3, с. 28]. В качестве основного фактора, оказывающего существенное негативное влияние на процессы воспроизводства кадров высшей квалификации, исследователи указывают неэффективное правовое регулирование воспроизводства научных кадров [2].

Российская система воспроизводства научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации имеет свои исторически сложившиеся особенности, отличающие ее от большинства зарубежных аналогов. Современная система воспроизводства кадров высшей квалификации включает две независимые (хотя и тесно связанные) системы:

- систему подготовки кадров высшей квалификации (куда относится аспирантура, докторантура, а также возможность самостоятельной подготовки научно-квалификационной работы на соискание ученой степени);
- систему их аттестации, которая состоит из сети диссертационных советов по защите диссертаций по различным научным специальностям и контролирующего их органа – Высшей аттестационной комиссии (ВАК).

Обе эти системы подвержены преобразованиям на протяжении последних лет, вызванных с одной стороны внутренним кризисом (снижение качества научно-квалификационных работ, снижение эффективности аспирантуры), а с другой – новыми требованиями, предъявляемыми к уровню научных исследований, интеграции России в единое общемировое образовательное пространство. При этом, исследователи утверждают, что первые результаты проводимых реформ, можно охарактеризовать как неоднозначные и формальные [4; 5].

В связи с этим целью настоящей работы выступила необходимость оценки влияния реформ, проводимых в сфере воспроизводства кадров высшей научной квалификации на ситуацию в области подготовки таких кадров в сфере сельского хозяйства на Дальнем Востоке России.

Проведенный анализ нормативно-правовой базы, регламентирующей работу советов по защите диссертаций на соискание ученых степеней кандидата наук и доктора наук показал, что за последние 10 лет (с 2007 по 2017 гг.) было принято 4 положения о диссертационных советах: в 2007; 2011; 2014; 2017 гг., при этом общее количество советов по защите кандидатских и докторских диссертаций сократилось на треть [4]. По данным ВАК на 15.08.2018 в России осуществляют деятельность 29 диссертационных советов по агрономическим специальностям и 46 диссертационных советов по зоотехнии и ветеринарии [6]. Отметим, что Дальневосточном федеральном округе в настоящее время отсутствуют диссертационные советы по агрономическим специальностям, а действие единственного в регионе совета по защите кандидатских и докторских диссертации по ветеринарным и зоотехническим специальностям приостановлено с 11.04.2018 г.

Экспертами также отмечается отрицательная динамика защит кандидатских и докторских диссертаций, по данным председателя ВАК В.Ф. Филиппова, за последние пять лет количество защит сократилось вдвое [7]. В соответствии с официальными данными ВАК количество защит в 2015 году относительно 2013 года по агрономическим специальностям сократилось на 35,7%, по ветеринарии и зоотехнии на 50% [8]. Лидерами по количеству защит диссертаций по сель-

скохозяйственным наукам являются Центральный и Приволжский федеральные округи, при этом доля защит диссертаций по агрономическим специальностям в Центральном федеральном округе в 2015 году выросла до уровня 45%. Таким образом, важными проблемами воспроизводства кадров высшей научной квалификации в области сельского хозяйства на Дальнем Востоке являются: с одной стороны – это отсутствие в регионе советов по защите диссертаций, а с другой – географическая удаленность от центров расположения диссертационных советов.

Однако, наиболее существенные и принципиальные изменения, вызванные гармонизацией российской системы образования с системой европейского образовательного пространства в рамках Болонского процесса, претерпела система подготовки кадров высшей научной квалификации. В таблице представлен анализ основных изменений, произошедших в системе подготовки кадров высшей квалификации после вступления в силу Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Новое законодательство не только изменило статус аспирантуры как социального института, но привело к изменению ее идеологии, миссии и целей.

Исследования показали, что, несмотря на то, что аспирантура по-прежнему остается основной формой подготовки кадров вышей квалификации для научных и образовательных учреждений, перечень видов подготовки кадров высшей научной квалификации в настоящее время существенно сократился. Новый закон «Об образовании в РФ» не рассматривает докторантуру как уровень образовательной подготовки. Упразднено соискательство, вместо него введен похожий вид подготовки – экстернат, имеющий, однако, свои принципиальные отличия: экстерны прикрепляются в аспирантуры для прохождения промежуточной аттестации (сдачи кандидатских экзаменов) по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам и для подготовки кандидатской диссертации по научной специальности в организации, имеющие совет по защите диссертаций по данной научной специальности.

Важным моментом является то, что подготовка аспирантов теперь осуществляется по перечню направлений подготовки, сформированному в соответствии с перечнем подготовки магистров и специалистов, что должно обеспечивать преемственность образовательных программ высшего образования. Однако, защита кандидатской диссертации, как и ранее производится в соответствии с номенклатурой специальностей научных работников. На наш взгляд, преобразование аспирантуры в учебную программу по направлению подготовки и в соответствии с направленностью делает невозможным проведение научных исследований на стыке двух научных специальностей, как это было ранее, а, следовательно, проведение междисциплинарных исследований. Также становится невозможным подготовка диссертации и выход на защиту по смежной научной специальности (например, если аспирант обучался по программе, имеющей направленность общее земледелие, растениеводство, уже невозможно подготовить диссертацию

Таблица 1

Основные изменения в системе подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации

До вступления в силу Федерльного закона «Об образовании в Российской Федерации»	*После вступления в силу Федерльного закона «Об образовании в Российской Федерации»*
1. Основные нормативно-правовые акты	
«Об образовании», закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года № 3266-1; «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ; приказ Минобрнауки России от 27 марта 1998 года № 814 «Об утверждении положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации»	«Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ; Приказ Минобрнауки России от 19 ноября 2013 г. № 1259 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)»; ряд других нормативных документов
2. Место в системе образования	
Послевузовское образование	Высшее образование
3. Виды подготовки	
аспирантура (адъюнктура), ординатура, ассистентура-стажировка, соискательство, докторантура, перевод в старшие научные сотрудники для завершения докторской диссертации	аспирантура (адъюнктура), ординатура, ассистентура-стажировка, прикрепление для прохождения промежуточной аттестации (экстернат)
4. Кто осуществляет подготовку	
Высшие учебные заведения; научно -исследовательские организации	Образовательные организации (Вузы); организации, осуществляющие обучение (НИИ, организации дополнительного образования)
5. Подготовка осуществляется	
По отраслям наук и научным специальностям в соответствии с действующей номенклатурой специальностей научных работников	В соответствии с перечнем направлений подготовки соответствующим направлениям подготовки бакалавров, специалистов, магистров
6. Модель обучения	
Знаниевая модель обучения, направленная на получение новых знаний, посредством проведения научных исследований	Компетентностная модель обучения, направленная на личностное развитие исследователя, посредством формирования у него определенных компетенций во время обучения
7. Требования к содержанию образовательной программы	
Федеральные государственные требования (ФГТ) – устанавливают состав и структуру образовательной программы, в т.ч. соотношение частей	Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) – устанавливают состав, структуру, условия реализации образовательной программы и результат обучения
8. Срок обучения и объем программы	
3 года для всех специальностей 210 зачетных единиц (з.е.) Объем образовательной составляющей 27 з.е.	3 и 4 года (в соответствии с ФГОС) 180 (240) з.е. (60 з.е в год при очной форме обучения, не более 75 з.е. при ускоренной, очно-заочной, заочной и других формах обучения) Объем на дисциплины (модули) 30 з.е.
9. Результат обучения в аспирантуре	
удостоверение о сдаче кандидатских экзаменов; справка об обучении; диплом кандидата наук (в случае защиты кандидатской диссертации)	диплом об окончании аспирантуры; присвоение квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь»; заключение, в соответствии с пунктом 16 Положения о присуждении ученых степеней

по агрохимии или агропочвоведению). В связи этим возрастает ответственность научного руководителя на стадии выбора темы научной работы и разработки программы исследований.

Центральным моментом трансформации аспирантуры в учебную программу выступает принятие Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по программам подготовки в аспирантуре, которые с одной стороны осуществляют структурирование образовательных программ аспирантуры, а с другой создают условия для профессионального определения обучающихся, при этом «защита кандидатской диссертации выходит за рамки образовательной программы» [9, с. 7], что еще раз свидетельствует об увеличении разрыва между существующей системой подготовки научных кадров и системой аттестации.

В настоящее время тяжело оценить насколько эффективной оказалась проведенная реформа, однако исследования показали, что число организаций, осуществляющих подготовку аспирантов за период с 2011 по 2016 гг. в России сократилось на 211 единиц (в процентном соотношении – на 13,44%), в Дальневосточном федеральном округе количество таких организаций уменьшилось на 10,53%. Анализ выявил, что наибольшее количество аспирантур в Дальневосточном федеральном округе существует в Приморском и Хабаровском краях, при этом число аспирантур в Приморье сократилось на 19,23%. Подготовку кадров высшей квалификации по сельскому хозяйству (включая зоотехнию и ветеринарию) в Дальневосточном федеральном округе осуществляют 6 организаций (в том числе 3 научно-исследовательских учреждения и 3 вуза) в 4 регионах из 9.

Анализ численности аспирантов показал, что за период с 2012 по 2016 гг. количество аспирантов в России сократилось на 33%, а в Дальневосточном федеральном округе – на 37,3%. Снижение числа аспирантов можно объяснить снижением контрольных цифр приема в аспирантуру. Так к 2016 году прием в аспирантуру в России в целом сократился на 47,8% относительно 2011 года, за этот же период времени прием в аспирантуру в Дальневосточном федеральном округе сократился на 43,8%. Наиболее сильно прием в аспирантуру сократился в Сахалинской области (56,1%), Хабаровском крае (53,1%) и в Амурской области (51,2%) [10]. Из поступающих в аспирантуру в 2016 году 56,5% окончили вуз в текущем году, при этом статистика подтверждает, что удельный вес окончивших Вуз в текущем году традиционно выше среди поступающих в аспирантуру Вузов, чем в аспирантуру НИИ [11].

Анализ сайтов дальневосточных организаций, имеющих аспирантуры по сельскому хозяйству выявил, что в последние годы в аспирантурах образовательных организаций наблюдается снижение контрольных цифр приема по всем имеющимся специальностям, в то время как в научных организациях прием в аспирантуру остается на одном уровне. В последние 3 года (2016-2018 гг.) прием в аспирантуру по агрономическим специальностям осуществляется только в одной образовательной организации, в то время как все научно-исследовательские организации, имеющие аспирантуру, продолжают ежегодный прием по агрономическим специальностям. Данный факт свидетельствует о снижении интереса среди молодежи к получению третей ступени высшего образования в области сельского хозяйства в целом и, в особенности, в области агрономии.

Что касается российской докторантуры, то в настоящее время – это особая форма подготовки научных кадров самой высокой квалификации, которая не имеет аналогов в европейской системе ECTS. В настоящее время докторантура является не образовательной программой (как аспирантура), а научно-исследовательской, направленной на обеспечение подготовки соискателем докторской диссертации [12]. Общее количество организаций, осуществляющих подготовку докторантов за исследуемый период сократилось в России на 35,5%, а в ДФО на 33,3%. При этом, с вступлением в силу нового закона об образовании число докторантов в России сократилось на 33%, в Дальневосточном федеральном округе на 40%. Отметим, что в настоящее время в Дальневосточном федеральном округе нет ни одной докторантуры по сельскохозяйственным наукам.

Таким образом, исследования показали, что проводимые реформы в области подготовки и аттестации кадров высшей квалификации негативно влияют на процессы воспроизводства научных и научно-педагогических кадров на Дальнем Востоке в целом, и в частности в области сельского хозяйства. Выявлено снижение интереса среди молодежи к обучению в аспирантуре, что в купе с отсутствием в регионе советов по защите диссертаций и географической удаленностью от центра может повлечь за собой снижение кадрового потенциала среди исследователей и преподавательского состава вузов. В этой связи увеличивается роль научного руководства и наставничества при подготовке научных кадров, персональная ответственность научного руководителя.

Библиографический список

1. Мажитова А.Р. Научный потенциал и его современное состояние на примере Республики Башкортостан. *Вестник Омского университета*. 2015; 3: 265 – 269. Серия: Экономика.
2. Ярашева А.В., Аксенова Е.И. Проблемы воспроизводства научных кадров глазами руководителей институтов. *Народонаселение*. 2017; 4 (78): 105 – 118.
3. Городникова Н.В., Гохберг Л.М. и др. *Наука. Технологии. Инновации: Краткий статистический сборник.* Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: НИУ ВШЭ, 2017.
4. Донецкая С.С. Статистика защит докторских диссертаций: изменения после реформы ВАК. *Высшее образование в России*. 2017; 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/statistika-zaschit-doktorskih-dissertatsiy-izmeneniya-posle-reformy-vak
5. Кельсина А.С. К вопросу научного руководства аспирантами в ИСЭРТ РАН. *Социальное пространство*. 2016; 3 (5): 5.
6. *Перечень действующих советов по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по состоянию на 15.08.2018 г.* Available at: http://vak.ed.gov.ru/89
7. *Количество кандидатских и докторских диссертаций сократилось в РФ почти вдвое за пять лет* Available at: http://tass.ru/nauka/4868705
8. *Статистика защит диссертаций в Российской Федерации за 2013-2015 гг.* Available at: http://vak.ed.gov.ru/179
9. Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra. *Высшее образование в России*. 2017; 4 (211): 5 – 16.
10. *Регионы России. Социально-экономические показатели:* Стат. сб. Росстат. Москва, 2017.
11. Городникова Н.В., Гохберг Л.М., Дитковский К.А. и др. *Индикаторы науки: статистический сборник.* Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: НИУ ВШЭ, 2018.
12. Сенашенко В.С. О некоторых проблемах подготовки кадров высшей квалификации. *Высшее образование в России.* 2013; 4: 54 – 58.

References

1. Mazhitova A.R. Nauchnyj potencial i ego sovremennoe sostoyanie na primere Respubliki Bashkortostan. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2015; 3: 265 – 269. Seriya: `Ekonomika.
2. Yarasheva A.V., Aksenova E.I. Problemy vosproizvodstva nauchnyh kadrov glazami rukovoditelej institutov. *Narodonaselenie.* 2017; 4 (78): 105 – 118.
3. Gorodnikova N.V., Gohberg L.M. i dr. *Nauka. Tehnologii. Innovacii: Kratkij statisticheskij sbornik.* Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola `ekonomiki». Moskva: NIU VSh`E, 2017.
4. Doneckaya S.S. Statistika zaschit doktorskih dissertacij: izmeneniya posle reformy VAK. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017; 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/statistika-zaschit-doktorskih-dissertatsiy-izmeneniya-posle-reformy-vak
5. Kel'sina A.S. K voprosu nauchnogo rukovodstva aspirantami v IS`ERT RAN. *Social'noe prostranstvo*. 2016; 3 (5): 5.
6. *Perechen' dejstvuyuschih sovetov po zaschite dissertacij na soiskanie uchenoj stepeni kandidata nauk, na soiskanie uchenoj stepeni doktora nauk po sostoyaniyu na 15.08.2018 g.* Available at: http://vak.ed.gov.ru/89
7. *Kolichestvo kandidatskih i doktorskih dissertacij sokratilos' v RF pochti vdvoe za pyat' let* Available at: http://tass.ru/nauka/4868705
8. *Statistika zaschit dissertacij v Rossijskoj Federacii za 2013-2015 gg.* Available at: http://vak.ed.gov.ru/179
9. Bednyj B.I. Novaya model' aspirantury: pro et contra. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2017; 4 (211): 5 – 16.
10. *Regiony Rossii. Social'no-`ekonomicheskie pokazateli:* Stat. sb. Rosstat. Moskva, 2017.
11. Gorodnikova N.V., Gohberg L.M., Ditkovskij K.A. i dr. *Indikatory nauki: statisticheskij sbornik.* Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola `ekonomiki». Moskva: NIU VSh`E, 2018.
12. Senashenko V.S. O nekotoryh problemah podgotovki kadrov vysshej kvalifikacii. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2013; 4: 54 – 58.

Статья поступила в редакцию 05.10.18

УДК 378.1

Yarychev M.U., *senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: metod-08@mail.ru*

PROFESSIONAL AND MORAL POSITION OF FEATURES SPECIALISTS OF SOCIAL WORK AND FEATURES OF ITS FORMATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN A UNIVERSITY. The issue of the importance of social support of the population and effective training of literate specialists in social work at a university is studied. The documents are analyzed that declare the ethical basis of the social worker. The necessity of forming a professional and moral position among social workers with the purpose of effective support of citizens is substantiated. An empirical study of the author is given, revealing

the features of the representations of students, teachers and specialists of social work about the moral basis of professional activity. The studies conducted in the field of studying the professional position of specialists are considered. The definition of the "professional and moral position of the future specialist of social work" is defined. Opportunities of professional training in the university for the formation of ethical bases of the specialist of the social sphere are revealed. Work programs and courses implemented at the Department of Social Work of the Chechen State University are analyzed. Areas of activity that require development with the aim of forming a professional and moral position of students are noted. On their basis, the specifics of training students in the university are indicated: conducting training techniques for the development of communication skills; Involving students in volunteering to develop their tolerance; enriching the production practice by involving various organizations with the aim of using their resources in the social support of citizens. The risks and advantages of the proposed solutions are noted.

Key words: **future specialist of social work, professional and moral position, moral behavior of social worker, tolerance, social support, professional training in university.**

М.У. Ярычев, *ст. преподаватель Чеченского государственного университета, г. Грозный, E-mail: metod-08@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННАЯ ПОЗИЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Исследуется вопрос о значимости социальной поддержки населения и эффективной подготовки в вузе грамотных специалистов по социальной работе. Анализируются документы, декларирующие этические основы деятельности социального работника. Обосновывается необходимость формирования профессионально-нравственной позиции у социальных работников с целью эффективной поддержки граждан. Приводится эмпирическое исследование автора, раскрывающие особенности представлений студентов, преподавателей и специалистов по социальной работе о нравственной основе профессиональной деятельности. Рассматриваются исследования, проведенные в плоскости изучения профессиональной позиции специалистов. Дается определение дефиниции «профессионально-нравственная позиция будущего специалиста по социальной работе». Раскрыты возможности профессиональной подготовки в вузе для формирования этических основ деятельности специалиста в социальной сфере. Проанализированы рабочие программы и курсы, реализуемые на кафедре социальной работы Чеченского государственного университета. Отмечены направления деятельности, требующие развития с целью формирования профессионально-нравственной позиции студентов. На их основе обозначены особенности подготовки в вузе студентов: проведение тренинговых техник для развития коммуникативных навыков; привлечение студентов к волонтерской деятельности для развития их толерантности; обогащение производственной практики путем привлечения различных организации с целью использования их ресурсов в социальной поддержке граждан. Отмечены риски и преимущества предлагаемых решений.

Ключевые слова: **будущий специалист по социальной работе, профессионально-нравственная позиция, нравственное поведение социального работника, толерантность, социальная поддержка, профессиональная подготовка в вузе**.

Специалист по социальной работе играет важную роль в поддержании и регулировании отдельных социальных процессов в обществе. Он, в частности, призван оказывать помощь как отдельным лицам, так и целым социальным группам. С целью предупреждения или разрешения трудной жизненной ситуации специалист по социальной работе предоставляет социальные услуги и реализует меры социальной поддержки. Выполнение таких функций обязывает его быть ответственным, справедливым, гуманным и эмпатийным. В профессиональном стандарте «Специалист по социальной работе» перечислены необходимые умения данного работника. Наряду с умением проводить социальные консультации, вносить информацию в базу данных, устанавливать контакты с гражданами и их окружением, он должен демонстрировать важные профессиональные качества. В частности, он должен проявлять «чуткость, вежливость, внимание, выдержку, предусмотрительность, терпение к гражданам, учитывая их физическое и психологическое состояние» [1]. Кроме того, в профессиональном стандарте указывается, что специалист по социальной работе должен соблюдать профессионально-этические требования к профессиональной деятельности.

Стоит отметить, что значимость этического или нравственного поведения социального работника отражена в различных отечественных и международных документах. Из последних документов можно отметить «Кодекс этики и служебного поведения работников органов управления социальной защиты населения и учреждений социального обслуживания» (утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 31 декабря 2013 г. n. 792). Данный кодекс служит основой для формирования должной морали в сфере социальной защиты и социального обслуживания населения. Кроме того, разработанные ранее Международная декларация этических принципов социальной работы (принята Международной федерацией социальных работников 8 июля 1994 г.) и Международные этические стандарты социальной работы (приняты Международной федерацией социальных работников 8 июля 1994 г.) также призывают придерживаться нравственных основ профессиональной деятельности. Иными словами, актуальность разрабатываемой темы вполне очевидна. При этом важно уже в студенческом возрасте закладывать основы такого поведения у будущих специалистов по социальной работе.

Профессиональное образование в вузах, готовящих социальных работников, имеет своей целью не только формирование готовности у студентов к осуществлению различных социальных услуг (социально-бытовых, социально-медицинских, социально-педагогических и др.), но и развитие ценностно-смысловых основ деятельности. Профессиональная деятельность должна строиться на личностных мнениях, убеждениях или позиции будущего социального работника. Таким образом, в статье пойдет речь о необходимости формирования профессионально-нравственной позиции у будущих специалистов по социальной работе в период их профессионального обучения в вузе.

Для эмпирического обоснования актуальности вопроса нами был проведенный констатирующий эксперимент. Он показал, что как будущие специалисты по социальной работе, так и преподаватели институтов высшего и профессионального дополнительного образования считают важным наличие сформированной профессионально-нравственной позиции специалистов по социальной работе. В 2017–2018 гг. нами был проведен опрос преподавателей и студентов кафедры теории и технологии социальной работы Чеченского государственного университета, преподавателей и слушателей курсов повышения квалификации (специалистов по социальной работе) Чеченского института повышения квалификации работников образования. Обозначим выявленные результаты.

Среди студентов 2-4 курсов кафедры теории и технологии социальной работы Чеченского государственного университета 91% респондентов говорят о важности нравственных основ профессионального поведения социального работника. Похожую картину можно отметить и среди преподавателей ранее указанных институтов – 93% соответственно. Однако они отмечают и возникающие трудности в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе. В частности, они указывают на слабую мотивацию студентов к тому, чтобы нести личную ответственность за результаты своей будущей профессиональной деятельности (68,3% студентов), низкую готовность проявлять толерантность к некоторым категориям граждан (пожилым, инвалидам, малоимущим) (76,3%), нежелание организовывать мероприятия по привлечению ресурсов организаций к оказанию социальной поддержки граждан (73,5%).

Среди действующих специалистов по социальной работе отмечаются такие особенности профессионального поведения, как слабая мотивация к осуществлению повышения профессиональной квалификации (56%), осуществлению профилактических мероприятий с гражданами в виде консультаций (62,4%), содействию в организации занятости, предоставления социальных, правовых и медицинских услуг (49,6%).

Эмпирические данные свидетельствуют, что отдельные компоненты профессионально-нравственной позиции будущих специалистов по социальной работе требуют формирования или дальнейшего развития. Поскольку речь идет о будущих специалистах по социальной работе, то предполагается сделать акцент на ее формировании в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Прежде чем рассматривать особенности формировании профессионально-нравственной позиции будущих специалистов по социальной работе в вузе, стоит определиться с самим понятием. Для этого проанализируем работы, проведенные в плоскости аналогичных исследований, и уточним данную дефиницию применительно к будущим специалистам по социальной работе.

Говоря о профессиональной позиции специалиста, стоит обратиться к понятию «профессионализм», которое достаточно разработано в современной отечественной психолого-педагогической литературе. Специалист в области вопросов психологии профессиональной деятельности А.К. Маркова рассматривает профессионализм не только как результат или производительность труда, но и как отношение специалиста к труду, его ценностные ориентации, вкладываемые в труд [2, с. 39 – 40]. Её коллега В.А. Климов рассматривает профессии типа

«человек – человек», к которым, несомненно, относится социальный работник. Среди важных качеств специалиста автор выделяет необходимость существования своеобразной «душеведческой направленности ума» [3, с. 186]. Развивает данную мысль В.А. Цвык, показывая не только многогранный характер профессионализма, но и его ценностную составляющую. По его мнению, профессионализм выступает в трех аспектах: индивидуальном (врожденном, личностном), социальном (складывающимся в основе профессиональной деятельности и нравственном (определяющим уровень развития самосознания) [4, с. 321 – 322]. Таким образом, в данных определениях профессионализм характеризует высокий уровень и качество профессиональной деятельности специалиста. В определенной степени профессионализм соотносится с нравственной составляющей личности.

В этой связи профессионально-нравственная позиция нами понимается как установка на осуществление высокорезультативной профессиональной деятельности, основывающейся на принципах высокой морали. Это определение подтверждается высказыванием Э.Ф. Зеера о профессиональной позиции личности, связывающей ее осознанность с профессиональным оптимизмом [5].

На данный момент существует ряд исследований, посвященных профессиональной, педагогической, субъектной позиции различных специалистов. Так С.В. Ефимова исследовала формирование профессионально-педагогической позиции у будущих учителей культуры. Автор определила данное понятие как систему отношений личности к профессиональной, а именно педагогической деятельности, проявляющейся в существовании педагогических установок, мотивов, стремлений к инновациям. Она вводит понятие индивидуального информационного поля, связанного с личными взглядами студента [6, с. 5]. Интересное определение, но уже профессионально-субъектной позиции будущего учителя, дает Н.Ф. Терпугова. Она рассматривает ее как сложную систему отношений в профессиональной деятельности, включающую отношение к себе, другим (коллегам, ученикам и пр.) и отражающая конструктивные личностные качества (активность, свободу выбора, принятие другого) [7, с. 13]. Схожее определение профессионально-субъектной позиции можно обнаружить и у Ш.Р. Халилова [8, с. 11]. Он также говорит о значимости осознанных профессиональных отношений учителя, как к себе, так и к другим субъектам педагогической деятельности, добавляя значимость знаний, умений, навыков и компетенций в профессиональном поведении.

Рассмотрим также исследования, которые выполнены в сегменте нашего исследования. Определение профессионально-нравственной позиции дает В.Н. Черниговский. Автор рассматривает данную дефиницию применительно к системе МВД России. Он определяет профессионально-нравственную позицию как систему доминирующих ценностно-смысловых отношений полицейского к себе, коллегам, работе. Он также отмечает, что ее основой выступает индивидуальная специфическая система смыслов (мотивационное ядро), определяющая познавательную, гуманистически-мировоззренческую и квалификационную составляющую профессионально-личностного становления будущего сотрудника МВД [9, с. 100]. В представленных определениях можно выделить ключевую идею, а именно значимость отношений специалистов к субъектам и объектам профессиональной деятельности.

Применительно к будущим специалистам по социальной работе данный термин рассматривается крайне редко. Можно отметить исследования, близкие к данной теме. К примеру, А.Н. Агронина интересовалась вопросами формирования профессионально-этической культуры будущих специалистов по социальной работе. Давая определение данному понятию, автор характеризует его как интегративно-функциональное личностное образование, реализующееся через модели нормативно-ролевого поведения. Такие модели основаны на морально-нравственном поведении и способствуют эффективному взаимодействию в межличностных профессиональных коммуникационных системах (специалист, клиент, его близкие, команда специалистов, руководители) [10, с. 7].

Нам импонирует данная трактовка этого термина, так как автор отражает в нем суть деятельности специалиста по социальной работе, а именно нормативно-ролевое поведение, отражающееся в профессиональных коммуникациях. Деятельность специалиста по социальной работе неразрывно связана с общением, поэтому определяя содержание термина рассматриваемой темы нужно в нем отразить коммуникационные аспекты деятельности специалиста. Итак, проведенный ранее анализ позволяет нам сформулировать определение термина профессионально-нравственная позиция будущего специалиста по социальной работе. Это – интегративный комплекс морально-нравственных отношений будущего социального работника к различным субъектам профессиональной деятельности, основой которых выступает потребность к оказанию эффективной социальной поддержки гражданам, построенная на гуманистических мировоззренческих установках личности.

Чтобы сформировать данный профессионально-личностный комплекс у будущих специалистов по социальной работе важно определить ресурсы профессиональной подготовки в вузе. ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата) [11] прописывает общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые должны быть сформированы у социальных работников. Профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе» также определяет трудовые действия, требования к образованию и опыту практической работы специалиста. Данные документы в целом коррелируют и определяют направления профессиональной подготовки социальных работников. Основная образовательная программа по направлению социальная работа (39.03.02) в Чеченском государственном университете направлена на подготовку бакалавров высокого уровня профессионализма, отвечающего требованиям современного социокультурного пространства.

На кафедре социальной работы студенты осваивают технологии психосоциальной и медико-социальной помощи населению, маркетинговые и исследовательские технологии. Рабочая программа включает учебные дисциплины, формирующие отдельные аспекты профессионально-нравственной позиции. В учебных дисциплинах «Этические основы социальной работы», «Психология социальной работы», «Конфликтология в социальной работе», «Социальная работа с мигрантами», «Педагогика социальной работы» затрагиваются нравственные основы деятельности специалиста по социальной работе. Студенты получают знания по сущности поведения с различными социально-классовыми группами, нуждающимися в социальной помощи. При этом обращается внимание на учет половозрастных, национально-этнических и других особенностей лиц. Однако морально-этический или нравственные аспекты профессиональной деятельности не всегда акцентированы и не в полной мере могут сформировать у студентов профессионально-нравственную позицию.

Для формирования профессионально-нравственной позиции будущих специалистов по социальной работе необходимо активно применять в учебном процессе современные образовательные технологии и инновационные методы обучения. Такие методы должны развивать, в первую очередь, способность работать в коллективе, во вторую, – толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и другие различия граждан, и наконец, в третью очередь, выстраивать активное взаимодействие с организациями с целью оказания социальной поддержки граждан. Напомним, что в эмпирическом исследовании нами было выявлено наиболее выраженное западание по данным позициям. При этом указанные качества находятся в основе профессионально-нравственной позиции будущих специалистов по социальной работе. Поэтому обозначим особенности формирования такой позиции, в части развития коммуникации, толерантности и привлечения ресурсов социальных партнеров.

Развитие коммуникативных навыков наиболее активно происходит в тренинговых техниках, направленных на обучение самовыражению, пониманию внутреннего мира другого, оказанию активной поддержки внутри группы. Поэтому первой особенностью профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе в вузе является активное проведение коммуникационных тренингов на учебных занятиях. В таких тренингах рекомендуется делать акцент не только на выстраивании межличностной коммуникации, но и на техниках самопознания, самокоррекции, саморазвития. Рекомендуется обучать студентов техникам релаксации, формирования конструктивного мировосприятия. Социальная работа достаточно энергозатратна, поэтому важно учить студентов работать со стрессовыми состояниями, обучать навыкам профилактики эмоционального выгорания. Стоит вместе с тем отрабатывать навыки бесконфликтного поведения, процедуре медиации с различными категориями граждан. Таким образом, полученные знания на учебных курсах по психологии и конфликтологии социальной работы должны отрабатываться в тренинговых техниках. Кроме того, можно включить в психосоциальные тренинги технологии тайм менеджмента и коучинга.

Для развития толерантности при работе с различными категориями граждан (пожилыми, инвалидами, малоимущими) считаем необходимым включение студентов в активную помощь лицам, в ней остро нуждающимся. Этому наиболее способствует развивающаяся в последнее время волонтерская деятельность. В исследовании Е.Б. Журченко доказана эффективность волонтерской деятельности студентов в формировании межкультурной толерантности [12, с. 117–133]. Об этом пишут и другие исследователи. Волонтерство может быть выстроено по разным направлениям: социальное, спортивное, культурное, экологическое, по общественной безопасности и другое. Попробовав себя в разных ролях, студенты смогут проявить активную гражданскую позицию, которая является частью профессионально-нравственной позиции. Профессия социального работника относится к типу помогающих профессий, в этой связи помощь должна быть практически отработана в разных ее аспектах: социальном, физическом, материальном, психологическом и духовном. Поэтому считаем необходимым выделить данный аспект в качестве второй особенности профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе в вузе.

Наконец, с целью формирования навыков активного взаимодействия студентов с различными организациями для привлечения их к оказанию социальной поддержки гражданам необходимо использовать ресурсы производственной практики. Прохождение производственной практики в различных учреждениях социальной сферы поможет студентам получить практический опыт социальной поддержки граждан. Такой опыт будет наиболее эффективен при интеграции деятельности различных общественных организаций. Проходя практику в организациях пенсионного обеспечения; социального страхования и защиты, в миграционной службе, МЧС или в образовательных организациях, студенты могут увидеть разные стороны социальной поддержки и ресурсы каждой организации. Если же привлечь к социальной поддержке СМИ, общественные центры, спонсоров, то такая поддержка может быть наиболее эффективна. Это будет третьей

особенностью формирования профессионально-нравственной позиции будущих специалистов по социальной работе.

Итак, отметим, что профессиональная подготовка в вузе обладает значительными ресурсами в формировании профессионально-нравственной позиции будущих специалистов по социальной работе. Однако, при учете выше указанных особенностей такая деятельность будет более эффективна. Только в этом случае, по-нашему мнению, студенты смогут освоить современные технологии социальной поддержки с целью формирования профессионально-нравственной позиции.

Обсуждая полученные результаты статьи, отметим, что предложенное определение профессионально-нравственной позиции будущих специалистов по социальной работе может дополнить теоретические основы научных исследований в области профессиональной подготовки специалистов социальной работы. Также данное определение может в дальнейшем быть развито на основе выделения в нем структурных элементов.

Говоря о выделенных особенностях формирования профессионально-нравственной позиции будущих специалистов по социальной работе в процессе подготовки их в вузе, подчеркнем, что в них есть как преимущества, так и риски. Изначально укажем предполагаемые риски: во-первых, организация тренингов вызывает сопротивление некоторых его участников, поэтому требуется соответствующая психологическая подготовка преподавателей. Во-вторых, развитие толерантности путем включения в волонтерскую деятельность студентов предполагает серьезные временные и, отчасти, материальные затраты. В-третьих, организация производственной практики не всегда находится под контролем руководителя практики, и, возможно, будут затруднена в обогащении опыта студентов в направлении выстраивания социального партнерства.

При указанных выше рисках стоит акцентировать внимание на несомненных преимуществах предлагаемых корректировок в учебном процессе вуза при подготовке будущих специалистов по социальной работе. Предлагаемые мероприятия не являются надуманными, они определены данными эмпирического исследования. Оно явно высвечивает слабо развитые аспекты в профессионально-нравственной позиции, как будущих специалистов по социальной работе, так и действующих. Предлагаемые мероприятия гармонично вписываются в учебный процесс в вузе и не требуют серьезных корректировок в учебном плане, расписании и формировании образовательной программы. Включение студентов в тренинги, волонтерство и обогащение практики опытом выстраивания социального партнерства позволит не формально, а реально развить нравственные аспекты будущей профессиональной деятельности специалистов по социальной работе. Это, в свою очередь, повлияет на формирование и устойчивое развитие их профессионально-нравственной позиции.

Описанные предложения требуют дальнейшего практического апробирования и внедрения в практическую сферу профессиональной подготовки социальных работников в вузе. Несмотря на наличие на данный момент промежуточных результатов исследования, можно сделать вывод о практической значимости статьи. Так как ее выводы выстроены на эмпирической основе и могут использоваться для профессиональной подготовки студентов в вузе.

Библиографический список

1. *Профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе»* (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 22 октября 2013 г. № 571н).
2. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
3. Климов В.А. *Психология профессионального самоопределения*. Москва: Академия, 2004.
4. Цвык В.А. *Профессионализм: социально-философский анализ*. Диссертация … доктора философских наук. Москва, 2004.
5. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*: учебное пособие для студентов вузов. Москва – Екатеринбург, 2003.
6. Ефимова С.В. *Формирование профессионально-педагогической позиции у студентов высших учебных заведений физической культуры*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Смоленск, 2004.
7. Терпугова Н.Ф. *Психолого-педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции молодого учителя*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Астрахань, 2009.
8. Халилов Ш.Р. *Педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Астрахань, 2010.
9. Черниговский В.Н. Профессионально-нравственная позиция курсанта как образовательный результат подготовки в вузе МВД России. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* Серия: Педагогические науки. 2014; 6: 99 – 103.
10. Агронина А.Н. *Формирование в вузе профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2010.
11. *Приказ Минобрнауки России от 12.01.2016 № 8 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата)»* (Зарегистрировано в Минюсте России 09.02.2016 № 41029).
12. Журченко Е.Б. *Формирование толерантности в условиях культурного разнообразия студентов технического вуза юга России*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Майкоп, 2016.

References

1. *Professional'nyj standart «Specialist po social'noj rabote»* (utv. prikazom Ministerstva truda i social'noj zaschity RF ot 22 oktyabrya 2013 g. № 571n).
2. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva, 1996.
3. Klimov V.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Moskva: Akademiya, 2004.
4. Cvyk V.A. *Professionalizm: social'no-filosofskij analiz*. Dissertaciya … doktora filosofskih nauk. Moskva, 2004.
5. Zeer `E.F. *Psihologiya professij*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva – Ekaterinburg, 2003.
6. Efimova S.V. *Formirovanie professional'no-pedagogicheskoj pozicii u studentov vysshih uchebnyh zavedenij fizicheskoj kul'tury*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Smolensk, 2004.
7. Terpugova N.F. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'no-sub`ektnoj pozicii molodogo uchitelya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Astrahan', 2009.
8. Halilov Sh.R. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'no-sub`ektnoj pozicii uchitelya v processe adaptacii k professional'noj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Astrahan', 2010.
9. Chernigovskij V.N. Professional'no-nravstvennaya poziciya kursanta kak obrazovatel'nyj rezul'tat podgotovki v vuze MVD Rossii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2014; 6: 99 – 103.
10. Agronina A.N. *Formirovanie v vuze professional'no-`eticheskoj kul'tury specialista po social'noj rabote*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.
11. *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 12.01.2016 № 8 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 39.03.02 Social'naya rabota (uroven' bakalavriata)»* (Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 09.02.2016 № 41029).
12. Zhurchenko E.B. *Formirovanie tolerantnosti v usloviyah kul'turnogo raznoobraziya studentov tehnicheskogo vuza yuga Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskih nauk. Majkop, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.10.18

УДК 37

Abdurazakova D.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru*
Magomedova Z.H., *postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru*

TO THE QUESTION ABOUT THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL TO PROMOTE TOLERANCE AND PREVENT STUDENTS. The article substantiates the relevance of a problem of education of tolerance among students in the educational environment of the school, which the authors consider as a set of conditions affecting the education and development of students. The authors present an analysis of various models of the educational environment of the school, the implementation of which will develop students' cooperation, self-development, interpersonal interaction, taking into account the multifunctionality of the environment and its effects on the education of students. The authors conclude that if the subject of development is the child, then its territorial, social, linguistic, ethnic, as well as professional and family affiliation through the father and the mother, can serve as a basis for selection of the environment.

Key words: **tolerance, tolerance education, model of educational environment, influence of environment.**

Д.М. Абдуразакова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru*

З.Х. Магомадова, *аспирант каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: timop2012@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ НА ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье обосновывается актуальность проблемы воспитания толерантности у учащихся в образовательной среде школы, которую авторы рассматривают как совокупность условий, влияющих на воспитание и развитие учащихся. Авторами представлен анализ различных моделей образовательной среды школы, реализация которых позволит развивать у учащихся сотрудничество, саморазвитие, межличностное взаимодействие, с учетом многофункциональности среды и ее влияний на воспитание учащихся.

Ключевые слова: **толерантность, воспитание толерантности, модель образовательной среды, влияние среды.**

Закон «Об образовании в РФ» определяет обладающие наибольшим приоритетом ценности, которые необходимо воспитывать в подрастающем поколении: развитие и защита этнокультурных народных традиций, гражданственность, взаимоуважение, развитие личности, ее свободы и права, жизнь. Опираясь на идею «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ», нам следует формировать личности, которые были бы в соответствии с современным национальным воспитательным идеалом высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как личную, осознающего ответственность за будущее и настоящее собственной страны, укорененного в культурных и духовных традициях многонационального народа России. Важно заметить, что ряд критериев, определяющих толерантную личность, определяет и ФГОС общеобразовательных школ.

Согласно им, определён ряд личностных требований к результату усвоения обучающимся основной образовательной программы общего образования, среди которых: способность к сознанию российской идентичности в рамках поликультурного социума, к установке целей и выстраиванию жизненных планов, правосознание, социальные компетенции; системы ценностно-смысловых установок, значимых межличностных и социальных отношений, которые отражают гражданские и личностные позиции в деятельности, сформированность мотивации к целенаправленной познавательной деятельности и обучению, способность и готовность обучающегося к личностному самоопределению и саморазвитию. В рамках условий, обусловленных экономическим кризисом и его последствиями (снижение роли обычаев, традиций, культурных ценностей, размывание нравственных ориентиров, социальное расслоение общества, инфляция, безработица и т. д.), происходит обострение проблем в отношениях между людьми, в связи с чем проблеме воспитания толерантности в подрастающем поколении отводится особая актуальность в условиях современного мира. Проанализировав психолого-педагогическую литературу и наши исследования, можно прийти к выводу, что толерантность человека воспитывается на протяжении всей его жизни, но наиболее сенситивный период – подростковый возраст, играющий важную роль для психосоциального развития людей. Подключаясь к взрослой жизни, подростки осваивают разнообразные социальные роли, у них происходит формирование российской гражданской идентичности, сущность которой заключается в гуманном отношении человека как к самому себе, так и по отношению к окружающим. Образовательные организации должны разрабатывать и реализовывать систему методов, средств и форм воспитания толерантности, представляющей собой личностные качества молодых людей, имеющих комплекс умений и знаний и способных вести жизнедеятельность в рамках многонациональной среды [1].

Сущность школьной образовательной среды заключена в совокупности условий, которые оказывают влияние на формирование и развитие личностного сознания, интересов, потребностей, способностей. Проанализировав литературу по проблематике исследования, можно прийти к выводу, что современные условия жизни характеризуются наличием ряда моделей образовательной среды, включая эколого-личностную (от В.А. Ясвина), подразумевающую наличие развивающего эффекта и способность обеспечения комплекса возможностей к саморазвитию каждого субъекта образовательного процесса; коммуникативно-ориентированную (от В.В. Рубцова), антрополого-психологическую (от В.И. Слободчикова), психодидактическую (от В.П. Лебедевой, В.А. Орлова, В.А. Ясвина); экопсихологическую (от В.И. Панова) [3].

Согласно коммуникативно-ориентированной модели, школьную образовательную среду понимают в качестве формы сотрудничества (коммуникативное взаимодействие), обеспечивающей создание особых видов общности между учениками и преподавателями, а также среди самих учащихся. Основная идея данной модели заключается в понимании ключевой роли участия детей в совместной деятельности со взрослыми и прочими участниками образовательного процесса в развитии учащихся. Структурные компоненты образовательной среды следующие: психологические характеристики учеников, психологическая организация передачи знаний, социально-психологическая структура коллективов, психологический климат и др.

Антрополого-психологическая модель имеет в своей основе также совместную деятельность, осуществляемую субъектами образовательного процесса. Основными параметрами, по мнению автора модели, следует считать структурированность (способ организации) и насыщенность (ресурсный потенциал). Образовательная среда рассматривается в качестве динамического образования, представляющего собой системный продукт взаимодействий между образовательным пространством, управлением образованием, самими учащимися и место образования, а не как данность совокупности условий и влияний [3].

Психодидактическая модель предлагает образованию ориентироваться на то, чтобы признавать за школьниками приоритет их индивидуальности, развивающейся в ходе его погружения в образовательную среду, которую специально моделируют образовательные учреждения. Положительный потенциал среды выстраивается и реализуется соответственно познавательным интересам учащегося, при учете возможностей педагогических коллективов образовательных учреждений, особенностей и традиций социокультурной среды, где развивается и растет ребёнок, структуры региональной системы образования.

Основанием *экопсихологической* модели образовательной среды является представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда». В соответствии с таким подходом под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации. Основными компонентами образовательной среды автор считает: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный. Деятельностный компонент, с точки зрения автора, представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся. Коммуникативный компонент представляет собой пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и другими её субъектами. Пространственно-предметный компонент – пространственно-предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды.

По замечанию Н.А. Асташовой, «образование как полифункциональный инструмент целенаправленного регулирования социальных процессов становится в современных условиях одним из эффективных средств формирования новых отношений и норм поведения. Сегодня образование является действительным приоритетом жизнедеятельности каждого государства, любой страны» [4, с. 75].

Таким образом, анализ различных подходов к определению понятия «образовательная среда школы» позволяет нам отметить многофункциональность среды и ее влияний на человека. Любая среда независимо от её разновидности имеет некоторые общие свойства. Так, любая среда что-то субъекту позволяет и как-то на него влияет. Если субъектом развития является ребёнок, то его территориальная, социальная, языковая, этническая, а также профессиональная и фамильная принадлежность по линии отца и матери, может служить основанием для выделения сред, которые будут отличаться от тех, субъектом которых является ученик. Это связано с тем, что в основу выделения основных сред положен принцип иной принадлежности к воспитательному институту, которым является современная школа.

Библиографический список

1. Абдуразакова Д.М. *Теоретико-методологические основы деятельности учреждений культуры и образования в развитии толерантного сознания молодежи много национального региона*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
2. Иванов Д.А. *Экспертиза в образовании:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2008: 126 – 130.

3. Плюхина С.В. *Образовательная среда как комплекс условий, влияний и возможностей для формирования личности*. Available at: euroasia-science.ru/pedagogicheskie-nauki/obrazovatelnaya-sreda-kak-kompleks-uslovij-vliyanij-i-vozmozhnostej-dlya-formirovaniya-lichnosti/
4. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика):* сборник научно-методических статей. Москва – Воронеж, 2003.

References

1. Abdurazakova D.M. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy deyatel'nosti uchrezhdenij kul'tury i obrazovaniya v razvitii tolerantnogo soznaniya molodezhi mnogo nacional'nogo regiona*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
2. Ivanov D.A. *`Ekspertiza v obrazovanii:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2008: 126 – 130.
3. Plyuhina S.V. *Obrazovatel'naya sreda kak kompleks uslovij, vliyanij i vozmozhnostej dlya formirovaniya lichnosti*. Available at: euroasia-science.ru/pedagogicheskie-nauki/obrazovatelnaya-sreda-kak-kompleks-uslovij-vliyanij-i-vozmozhnostej-dlya-formirovaniya-lichnosti/
4. *Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnyh otnoshenij (teoriya i praktika):* sbornik nauchno-metodicheskih statej. Moskva – Voronezh, 2003.

Статья поступила в редакцию 08.11.18

УДК 378.147

***Abdusalamov R.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala , Russia), E-mail: abd-rus@yandex.ru*
***Magdilova L.V.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala , Russia), E-mail: mailto:maglar@mail.ru*

DEVELOPMENT OF LEGAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION SOCIETY AND NETWORK INTERACTION. The modern level of development of legal education in conditions of the information society formation involves the use of network structures of interaction of universities and organizations for the development of research and educational projects, information databases and educational resources that allow students to acquire professional knowledge and communication skills, learn to solve practical problems. One of the most important conditions for the implementation of network interaction is the presence of a technological information and communication platform. The article analyzes the main types of interactions used by the subjects of network structures: joint events (conferences, seminars, master classes, meetings); the exchange of resources between teachers, staff and students; joint educational programs, including double degrees at the undergraduate, graduate and post-graduate levels; online projects; grants and scholarships; joint research activities (laboratories and joint research centers, research projects, joint publications). Particular attention is paid to creation in the universities participating in the network team – a temporary workforce implementing an effective educational platform "inverted class" as a type of blended learning, and technology of gamification as a modern tool based on a set of actions characteristic of games and aimed at promoting distance learning. educational services. At present, the development of networking of universities with organizations that are not members of the education system but are interested in attracting promising students and young professionals is of particular importance. The main types of network interaction in this direction are the organization of business structures of departments at universities, holding competitions, internships, mentoring, hackathons, case championships. Thus, the network interaction of universities allows forming create flexible educational technologies that meet the requirements of the development of the information society and the digital state.

Key words: **network university, educational technology, inverted class, gamification, hackathons, case-championships, digital state, network model of management, joint programs, double degree programs.**

***Р.А. Абдусаламов,** канд. пед. наук, доц., зав. каф. информационного права и информатики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: abd-rus@yandex.ru*
***Л.В. Магдилова,** канд. экон. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: maglar@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА И СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Современный уровень развития юридического образования в условиях формирования информационного общества предполагает использование сетевых структур взаимодействия вузов и организаций для разработки научно-исследовательских и учебно-методических проектов, информационных баз данных и образовательных ресурсов, позволяющих студентам приобретать профессиональные знания и коммуникативные навыки, учиться решать практические задачи. Одним из важнейших условий реализации сетевого взаимодействия является наличие технологической информационно-коммуникативной платформы. В статье проанализированы основные виды взаимодействий реализуемых субъектами сетевых структур: совместные мероприятия (конференции, семинары, мастер-классы, встречи); обмен ресурсами между преподавателями, сотрудниками и студентами; совместные образовательные программы, в том числе двойные дипломы на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры; онлайн-проекты; выдача грантов и стипендий; совместная научная деятельность (лаборатории и совместные исследовательские центры, исследовательские проекты, совместные публикации). Особое внимание уделено созданию в вузах-участниках сетевой команды – временного трудового коллектива, реализующего эффективную образовательную платформу «перевернутый класс», как разновидности смешанного обучения, и технологию геймификации, как современного инструмента, основанного на комплексе действий, характерных для игр и направленных на продвижения дистанционных образовательных услуг. Особое значение приобретает в настоящее время развитие сетевого взаимодействия вузов с организациями, не входящих в систему образования, но заинтересованных в привлечении перспективных студентов и молодых специалистов. Основными видами сетевого взаимодействия в этом направлении являются: организация бизнес-структурами кафедр при вузах; проведение конкурсов; стажировки; менторство; хакатоны; кейс-чемпионаты. Таким образом, сетевое взаимодействие вузов позволяет создавать гибкие образовательные технологии, отвечающие требованиям развития информационного общества и цифрового государства.

Ключевые слова: **сетевой университет, образовательные технологии, перевернутый класс, геймификация, хакатоны, кейс-чемпионаты, цифровое государство, сетевая модель управления, совместные программы, программы двойных дипломов.**

Современное развитие правового государства основывается на повышении качества юридического образования, которое выполняет важную роль в повышении правовой культуры, так как качество знаний и профессиональных умений юристов оказывает существенное влияние на положение дел во всех подсистемах правовой системы, включая законотворчество, правоохранительную и правоприменительную деятельность, правовое воспитание молодежи и оказания консультационных услуг населению [1, с. 29].

В этой связи юридическое образование является основой формирования и развития правовой культуры и правовой системы. Наряду с этим, юридическое образование – это часть образовательной системы, имеющей свои содержательные элементы в виде стандартов, образовательных программ и других документов, подчиняющаяся закономерностям функционирования и развития системы образования [2, с. 276].

Реформа юридического образования, ориентированная на сокращение числа бюджетных мест в вузах, реорганизацию и сокращение количества российских вузов, поддержку среднего специального образования, приведёт к ещё большей технологической отсталости России по сравнению с ведущими странами мира, где наблюдается постоянный рост числа людей, получивших высшее образование, особенно в условиях начинающейся глобальной эры «цифровой» экономики [3, с. 148].

В условиях развития информационного общества, характеризующегося возрастанием роли информации и знаний во всех областях человеческой деятельности, особое значение приобретает формирование у будущих юристов ИТ-компетенций, позволяющих использовать огромный массив информации для принятия обоснованных решений во всех подсистемах правовой сферы. В этой связи современное юридическое образование должно быть направлено

на формирование нового типа интеллекта, нового образа и способа мышления, приспособленного к быстро меняющимся экономическим, технологическим, социальным и информационным реалиям окружающего мира. У будущего юриста необходимо развить информационное мировоззрение, основанное на понимании определяющей роли информации и информационных процессов в профессиональной деятельности. Большую роль в формировании профессиональных компетенций играет такое вузовское образование, которое формирует специалиста информационного сообщества, вырабатывая у него навыки и умения дифференциации информации; выделения значимой информации; выработки критериев оценки информации; производства информации и дальнейшего ее использования [4, с. 66].

В условиях перехода к информационному обществу остро встает проблема определения целей, ценностей и смысла юридического образования, главной задачей которой является трансляция правовой культуры и развитие личности будущего профессионала, способного непрерывно учиться и применять знания в процессе всего периода осуществления юридической деятельности. Цивилизационные трансформации уже сейчас оказывают влияние, и в дальнейшем будут воздействовать на конкретного индивида на протяжении всей его жизни, вынуждая его к получению новых профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций [5, с. 178].

Таким образом, юридическое образование в условиях информационного общества должно быть направлено на формирование юридических кадров, умеющих воспринимать огромное количество информации и синтезировать её в единое целое знание; следовать происходящим в обществе изменениям и не терять своей индивидуальности; быть интеллигентным, толерантным, высоконравственным и добиваться карьерного роста в условиях жесткой конкуренции; быть открытым инновациям при сохранении традиций [6, с. 170].

В научной литературе, посвященной проблемам юридического образования, критике подвергается существующая вертикальная, иерархическая образовательная система и обосновывается необходимость формирования системы сетевого образовательного взаимодействия, в первую очередь высших учебных заведений [7, с. 183].

Данное направление получило законодательное закрепление в ст. 15 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в которой сетевая форма реализации образовательных программ рассматривается с точки зрения формирования образовательных ресурсов нескольких российских или зарубежных организаций, осуществляющих образовательную, научную, производственную и иную деятельность, обеспечивающих возможность освоения обучающимися образовательной программы на основе обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности.

В педагоге в зависимости от целей и задач изучения конкретной проблемы сетевое взаимодействие рассматривается под разными углами зрения: массовая форма общения; инновационная и организационная форма получения образования; основной механизм информационного обмена, инновационная технология развития образовательных учреждений, вариант образовательного взаимодействия, в основе которого лежит совместная деятельность обучающих и обучающихся и т. д. [8; 9; 10; 11].

Зарубежная практика свидетельствует о том, что сетевая система должна выстраиваться на базе центров совершенства (передовые вузы, НИИ, инновационные предприятия) и управляться в рамках самой сети, а не подчиняться приказам из единого центра. Важнейшее требование к участникам сетевого сообщества – готовность предоставления ресурсов для реализации общих целей, их аккумуляции и перераспределения.

Одним из важнейших условий реализации сетевого взаимодействия является наличие технологической информационно-коммуникативной платформы. Взаимодействие участников сети организуется, как правило, не по административным каналам. Оно актуализируется объективной потребностью в коммуникации, что обусловливает широкий спектр возможных взаимосвязей и множественность их уровней и требует принципиально новых подходов к решению проблем [12, с. 130].

Среди основных видов взаимодействий, реализуемых субъектами сетевых структур, можно выделить следующие: совместные мероприятия (конференции, семинары, мастер-классы, встречи); обмен ресурсами между преподавателями, сотрудниками и студентами; совместные образовательные программы, в том числе двойные дипломы на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры; онлайн-проекты; выдача грантов и стипендий; совместная научная деятельность (лаборатории и совместные исследовательские центры, исследовательские проекты, совместные публикации) [13, с. 360].

Сетевое взаимодействие вузов и юридических институтов может выражаться в разработке и апробации модулей основных образовательных программ, предполагающих создание в вузах-участниках сетевой команды – временного трудового коллектива, в который входят преподаватели нескольких организаций, заключивших между собой договоры о сетевом сотрудничестве. К основным целям создания сетевых команд следует отнести изменение организации учебного процесса для возможности построения индивидуальных образовательных траекторий студентов-юристов при использовании ресурсов нескольких образовательных организаций.

Рассматриваемый вид сетевого взаимодействия может являться эффективной платформой для реализации модели образовательного процесса под названием «перевернутый класс», как разновидности смешанного обучения, при которой преподаватель предоставляет материал для самостоятельного изучения дома, а на очном занятии проходит практическое закрепление материала на основе решения задач, создания мини-проектов, составления алгоритмов, проведения экспериментов. При работе в режиме «Перевёрнутый класс» возрастает доля ответственности самого обучающегося, стимулируется развитие его личностных характеристик (активность, ответственность, инициативность) и метапредметных навыков (самоорганизация, управление временными ресурсами). Стандарт международного общества содействия технологиям в образовании для студентов содержит множество требований, имеющих непосредственное отношение к обучению в перевернутом классе. К ним можно отнести использование: технологических инструментов, позволяющих персонализовать учебное пространство для углубления знаний; безопасных и законных методов обучения в цифровом мире; критического подхода при изучении материала, способствующего поиску нового решения изучаемой проблемы.

На основе сетевого взаимодействия вузов может быть реализована технология геймификации, как современного инструмента, основанного на комплексе действий, характерных для игр и направленных на продвижения дистанционных образовательных услуг. В практике геймификации большое внимание уделено эмоциональному вовлечению студента и его поощрению. Для этого могут быть использованы разные механики: развитие виртуальных навыков, шкалы прогресса, рейтинговая система, развитие игрового персонажа, постепенное открытие новых обучающих элементов. Игровое взаимодействие делает обучение гибким и интерактивным. Дробление всего образовательного курса на посильные «квесты» позволяет управлять вниманием студента, давать ощущение достижения цели с каждым выполненным блоком упражнений, а привязка заданий к реальным задачам снимает ощущение бессмысленности упражнений. Обучающие сервисы больше не могут ограничиваться передачей знаний. Мотивация ученика тоже должна стать задачей обучения. Таким образом, геймификация как новый способ организации обучения имеет огромный потенциал в юридическом образовании. Применение инструментария компьютерных игр в образовательном процессе, во-первых, усиливает мотивацию субъекта уделять более сильное и более качественное внимание образовательной деятельности, во-вторых, продлевает приверженность задаче и, наконец, повышает вероятность достижения поставленной цели. От других игровых практик (ролевых, деловых игр и т. д.) геймификация отличается неимитационным характером активности: сохраняя неизменным содержание образовательной деятельности, геймификация кардинально трансформирует способ организации этой деятельности и сопровождает весь образовательный цикл [14, с. 62].

Другим направлением сетевого взаимодействия вузов является реализация программ двойных дипломов (совместных образовательных программ российских вузов с зарубежными учебными заведениями высшего образования), в которых академическая мобильность играет ключевую роль. Совместные программы двойного диплома встречаются во множестве предметных областей, однако, наибольшее распространение они получили в экономике, бизнес-образовании, юриспруденции, менеджменте и инженерном образовании. Несмотря на существующие трудности, связанные с признанием дипломов и финансовыми затратами, все больше стран сотрудничают в этом направлении.

Особое значение приобретает в настоящее время развитие сетевого взаимодействия вузов с организациями, не входящих в систему образования, но заинтересованных в привлечении перспективных студентов и молодых специалистов. Основными видами сетевого взаимодействия в этом направлении являются: организация бизнес-структурами кафедр при вузах; проведение конкурсов; стажировки; менторство; хакатоны.

Предметом сетевого взаимодействия вузов и органов государственной власти и местного самоуправления является сотрудничество в образовательной и консалтинговой сферах, а также в научно-практической деятельности с целью подготовки и переподготовки специалистов в области юриспруденции. Для реализации направлений сотрудничества стороны используют имеющиеся у них возможности, научно-методические и научно-исследовательские разработки, информационные базы данных, программные средства и комплексы, иной инструментарий. Направлениями и формами сотрудничества является организация и проведение регулярных встреч студентов и профессорско-преподавательского состава с практическими работниками правовой системы; дополнение образовательных программ и программ учебных курсов подготовки и переподготовки специалистов юридического профиля; формирование заказов на целевую подготовку юристов в вузе; формирование и реализация совместных программ магистерской подготовки, нацеленной на подготовку кадров для правотворческой, правоприменительной и правоохранительной деятельности; организация в подразделениях организаций учебной, производственной и преддипломной практики, подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ, магистерских диссертаций; организация стажировок преподавателей; формирование заказов на проведение научных исследований по актуальным проблемам юридической деятельности; участие в семинарах и конференциях; наработка фактического материала, необходимого для использования в образовательном процессе, а также для оптимизации решения конкретных задач органов правовой систе-

мы; оказание помощи в развитии учебно-методической и учебно-материальной базы вузов; учреждение именных стипендий лучшим студентам, грантов учёным юридических институтов на проведение научных исследований; осуществление информационного обеспечения при реализации основных направлений сотрудничества.

Современное юридическое образование должно формировать не только профессиональные знания, но и навыки по коммуникациям, работе в команде, управлению временем, менеджменту, проведению презентаций, лидерству, личному развитию, самомотивации и т. д. Это навыки, которые помогают людям находить оптимальные решения в широком спектре задач, не описанных ни в пошаговых, ни в должностных инструкциях. Именно эти навыки сотрудник применяет в большей части рабочего времени. Они получили название «гибкие навыки» (или «soft skills») – комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью. Гибкие навыки, в отличие от профессиональных навыков в традиционном понимании, не зависят от специфики конкретной работы, тесно связаны с личностными качествами и установками (ответственность, дисциплина, самоменеджмент), а также социальными навыками (коммуникация, в частности, слушание; работа в команде, эмоциональный интеллект) и менеджерскими способностями (управление временем, лидерство, решение проблем, критическое мышление).

Организация и проведение хакатонов становятся в настоящее время одним из популярных технологий решения проблем нестандартными, возможно бессистемными методами. Они проводятся в формате «мозгового штурма», стимулируют генерации новых идей в короткие сроки в различных предметных областях (в том числе и в юриспруденции) и позволяют доводить их до практической реализации непосредственно на площадке мероприятия. Особый формат хакатона позволяет объединить участников различных профессий, с различными компетенциями, дает возможность познакомиться с новой предметной областью под руководством менторов. Креативная атмосфера позволяет генерировать новые идеи и осуществлять эффективное взаимодействие между участниками и менторами. Примером проведения подобных мероприятий является LegalTech Хакатон, проводимый в Москве в ноябре 2017 года, участниками которого стали программисты, специалисты по machine learning, математики, магистранты юридических вузов, юристы, Legal Tech стартапы, предприниматели с опытом развития технологичных бизнесов, маркетологи. Победителем стал проект «народный юрист Потап», предоставляющий бесплатные юридические консультации через чат-бот. Не менее популярным глобальным движением юристов, политиков, дизайнеров, технологов и ученых, которые изучают и разрабатывают творческие решения наиболее актуальных вопросов на стыке права и технологий, является Legal Hackers. Через митапы, хакатоны и семинары Legal Hackers выявляют проблемы и возможности, при которых технологии могут улучшать и информировать правоприменение, а право и юриспруденция могут адаптироваться к быстро меняющимся технологиям. Представительства Legal Hackers являются эпицентрами развития юридических IT проектов.

Особое развитие в настоящее время получают образовательные платформы и компании, которые сотрудничают с ведущими вузами и крупными компаниями и организовывают кейс-чемпионаты – командное соревнование, на которых студенты решают реальные задачи из практики крупных компаний. В кейс-чемпионатах могут принимать участие студенты, а также выпускники, окончившие вуз не более двух лет назад. Задания разрабатываются менеджерами компаний совместно с независимыми экспертами. Чемпионат проходит в два тура: онлайн (команда из четырех человек решает кейс в течение недели) и очного, на котором лучшие команды презентую результаты экспертам. Крупным образовательным проектом такого формата является компания Changellenge, предоставляющая актуальные знания в рамках образовательных проектов, организующая практику на кейс-чемпионатах, после которых появляется возможность попасть в штат крупных компаний-партнеров. Чемпионат устроен так, что в течение 2–3 недель участники проходят почти полноценную стажировку: с постановкой сложных, но реальных задач, дедлайнами, обратной связью от организаторов и, наконец, презентациями, которые нужно защищать перед представителями потенциальных работодателей. У Changellenge эффективная в российском кейс-сообществе система рекрутинга талантов: на всех мероприятиях присутствуют скауты организаций, заинтересованных в подготовке кадрового резерва из студентов старших курсов. Также проводится мониторинг и отбор лучших вакансий и самых интересных мероприятий. Для комплексного роста организована Школа Changellenge, где за 21 день готовят к карьере.

Таким образом, тенденции развития информационного общества требуют от юридической системы образования, основанной на сетевом взаимодействии вузов и иных организаций, подготовки студентов, обладающих профессиональными знаниями, коммуникативными навыками, способностями решать практические задачи, а также стремящихся к саморазвитию на протяжении всего периода осуществления юридической деятельности.

Библиографический список

1. Шапкина Е.А. Повышение качества высшего юридического образования как этап развития правового государства. *Юридическое образование и наука.* 2011; 1: 28 – 31.
2. Коровяковский Д.Г. Высшее юридическое образование как элемент правовой культуры: роль государства в формировании концептуальных основ национальной образовательной стратегии. *Вестник Университета (Государственный университет управления).* 2015; 8: 275 – 278.
3. Кондрашев А.А. Проблемы современного юридического образования в контексте реформы высшего образования в Российской Федерации: итоги и перспективы. *Lex Russica.* 2018; 1 (134): 144 – 156.
4. Везиров Т.Т. Эффективность применения электронных образовательных ресурсов в профессиональной подготовке информатиков-юристов. *Научно-практический журнал «Гуманизация образования».* 2015; 4: 63 – 68.
5. Терехова Н.Ю. Второе высшее образование как феномен социализации и ресоциализации личности в условиях информационного общества. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия.* 2017; 4 (26): 174 – 180.
6. Баврин И.И., Кузнецова Е.В. Высшее образование в информационном обществе: проблемы и перспективы. *Наука и школа*. 2016; 3: 165 – 172.
7. Русинов Р.К. Российское государство и юридическое образование. *Российский юридический журнал.* 2015; 1 (100): 182 – 186.
8. Шилова О.Н. Вызовы времени и проблема сетевого взаимодействия в сфере образования. *Человек и образование*. 2013; 4 (37): 4 – 9.
9. Иванова С.В. Функционирование моделей сетевого взаимодействия в педагогическом образовании: нивелирование рисков. *Человек и образование*. 2014; 3 (40): 107 – 110.
10. Громова Л.А. Сетевое взаимодействие как эффективный механизм развития ресурсных центров. *Вестник Герценовского университета*. 2008; 3 (53): 30 – 31.
11. Давыдова Н.Н. Организация сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2009; 12: 13 – 26.
12. Неретина Е.А. Сетевое взаимодействие – основа динамичного развития вузов. *Высшее образование в России*. 2013; 4: 128 – 133.
13. Оганесян А.А. Новые формы университетского сотрудничества: международные сетевые университеты. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика.* 2017; Т. 25, 3: 354 – 366.
14. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2015; 9 (162): 60 – 64.

References

1. Shapkina E.A. Povyshenie kachestva vysshego yuridicheskogo obrazovaniya kak `etap razvitiya pravovogo gosudarstva. *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka.* 2011; 1: 28 – 31.
2. Korovyakovskij D.G. Vysshee yuridicheskoe obrazovanie kak `element pravovoj kul'tury: rol' gosudarstva v formirovanii konceptual'nyh osnov nacional'noj obrazovatel'noj strategii. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya).* 2015; 8: 275 – 278.
3. Kondrashev A.A. Problemy sovremennogo yuridicheskogo obrazovaniya v kontekste reformy vysshego obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: itogi i perspektivy. *Lex Russica.* 2018; 1 (134): 144 – 156.
4. Vezirov T.T. `Effektivnost' primeneniya `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v professional'noj podgotovke informatikov-yuristov. *Nauchno-prakticheskij zhurnal «Gumanizaciya obrazovaniya».* 2015; 4: 63 – 68.
5. Terehova N.Yu. Vtoroe vysshee obrazovanie kak fenomen socializacii i resocializacii lichnosti v usloviyah informacionnogo obschestva. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya*. 2017; 4 (26): 174 – 180.
6. Bavrin I.I., Kuznecova E.V. Vysshee obrazovanie v informacionnom obschestve: problemy i perspektivy. *Nauka i shkola*. 2016; 3: 165 – 172.
7. Rusinov R.K. Rossijskoe gosudarstvo i yuridicheskoe obrazovanie. *Rossijskij yuridicheskij zhurnal.* 2015; 1 (100): 182 – 186.
8. Shilova O.N. Vyzovy vremeni i problema setevogo vzaimodejstviya v sfere obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2013; 4 (37): 4 – 9.
9. Ivanova S.V. Funkcionirovanie modelej setevogo vzaimodejstviya v pedagogicheskom obrazovanii: nivelirovanie riskov. *Chelovek i obrazovanie*. 2014; 3 (40): 107 – 110.
10. Gromova L.A. Setevoe vzaimodejstvie kak `effektivnyj mehanizm razvitiya resursnyh centrov. *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2008; 3 (53): 30 – 31.
11. Davydova N.N. Organizaciya setevogo vzaimodejstviya innovacionno-aktivnyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2009; 12: 13 – 26.
12. Neretina E.A. Setevoe vzaimodejstvie – osnova dinamichnogo razvitiya vuzov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2013; 4: 128 – 133.
13. Oganesyan A.A. Novye formy universitetskogo sotrudnichestva: mezhdunarodnye setevye universitety. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: `Ekonomika.* 2017; T. 25, 3: 354 – 366.
14. Orlova O.V., Titova V.N. Gejmifikaciya kak sposob organizacii obucheniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; 9 (162): 60 – 64.

Статья поступила в редакцию 15.11.18

УДК 371

Agaragimova V.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogics and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*
Daudova D.M., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Social Pedagogics and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*
Mamatkhanov A.K., *MA student, Department of Social Pedagogics and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*

COGNITIVE MOTIVATION AS THE BASIS OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS. The article reveals the importance of a problem of formation of cognitive motivation as a source of student activity in mastering professional competencies. The authors state that favorable conditions are created in the context of training, where a variety of forms and methods are used to model the subject and social contents of future professional activities. The authors conclude that the emergence and development of cognitive motivation is largely due to the type of interaction and communication between the teacher and the student, as well as students; at the same time, much depends on the pedagogical skills of the teacher, his ability to organize the activities of students so that excessive stimulation of achievement motivation does not prevent the possibility of emergence and development.

Key words: **cognitive motivation, professional competence, problem situations.**

В.К. Агарагимова*, канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*
Д.М. Даудова*, канд. псих. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*
А.К. Маматханов*, магистрант факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье раскрывается важность задачи формирования познавательной мотивации как источника активности студента в овладении профессиональными компетенциями. Авторы утверждают, что благоприятные условия создаются в контекстном обучении, где с помощью разнообразных форм и методов моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Авторы делают вывод о том, что возникновение и развитие познавательной мотивации во многом обусловлено типом взаимодействия и общения преподавателя и студента, а также студентов между собой; при этом многое зависит от педагогического мастерства преподавателя, его умения так организовать деятельность студентов, чтобы чрезмерная стимуляция мотивации достижения не препятствовала возможности возникновения и развития.

Ключевые слова: **познавательная мотивация, профессиональная компетентность, проблемные ситуации.**

Под влиянием требований ускорения экономического и социального прогресса в современном вузе осуществляется интенсивный поиск направлений и конкретных путей совершенствования всей системы обучения и воспитания творческой личности специалиста. Однако вся система образования, как школьного, так и вузовского, ориентирована преимущественно на стимуляцию именно мотивации достижения. По данным исследователей, 70% уроков в школе полностью или частично не вызывают интереса у учащихся. Уже с третьего класса наблюдается тенденция учиться ради отметки; причем с каждым годом эта тенденция усиливается, ослабевая лишь в старших классах, а у 76% учащихся констатируется средний и низкий уровень познавательных интересов. У абитуриентов вузов, как правило, имеются необходимые знания, но не сформированы компетенции учебно-познавательной деятельности, сфера их познавательных интересов ограничена. Всё это делает особенно актуальной проблему изучения психолого-педагогических условий, в которых познавательная мотивация возникает. Рассмотрим основные результаты нашего исследования этой проблемы [1; 2].

Известно, что познавательная деятельность, как и любая другая, полимотивирована, однако в психологии остается открытым вопрос разработки объективных критериев, позволяющих отличать деятельность, стимулирующую мотивацию достижений, от деятельности, побуждаемой познавательной мотивацией. Поэтому нами была разработана экспериментальная методика, в которой объективным критерием наличия познавательной мотивации служил возврат к незавершенной деятельности, предложены способы определения момента появления познавательной мотивации, ее величины и динамики. Данная методика отличается от классической методики незавершенных действий тем, что в эксперименте используется иной тип задач, инструкций, вводится новый способ прерывания работы респондента и специальная программа общения с ним экспериментатора.

Исследование проводилось с целью экспериментальной проверки гипотезы о возникновении познавательной мотивации в проблемной ситуации, доказательства относительной самостоятельности познавательной мотивации как фактора, определяющего уровень активности студента и продуктивность его познавательной деятельности, выявление психолого-педагогических закономерностей, которым подчиняется учебная деятельность, стимулируемая познавательной мотивацией.

Было проведено три серии экспериментов. Результаты первой серии показали, что предложенные экспериментальные условия сводят мотивацию достижения к минимуму, при котором возврат к незавершенной деятельности не происходит, а при отсутствии в экспериментальной задаче неизвестного познавательная мотивация не возникает.

Результаты экспериментов второй серии выявили, что при наличии в задании неизвестного у респондентов возникает познавательная мотивация, причем в проблемной ситуации, когда задача почти решилась, но не до конца, она появляется у всех студентов. Образовавшаяся в процессе эксперимента познавательная мотивация возрастала до величин, определяемых субъективно как средняя или сильная. При этом выразили желание вернуться к незаконченной задаче, вызвавшей интерес, 50% респондентов, а возвратились к решению 50% респондентов со средней и 100% с сильной мотивацией.

Таким образом, было доказано, что в предложенных нами условиях эксперимента возврат к незавершенной деятельности является объективным критерием наличия познавательной мотивации, определяемой субъективно как средняя или сильная.

В третьей серии экспериментов использовалась особая задача, в которой непознавательная и познавательная деятельность завершается разновременно. Как правило, вначале респондент в этих условиях случайно решает задачу (деятельность, стимулируемая мотивацией достижения, успешно завершена), однако принцип решения остается все же непонятным (деятельность, стимулируемая познавательной мотивацией, осталась незавершенной). Непонятность принципа решения также становится ясной не сразу. Такая экспериментальная задача позволяла более четко развести два различных вида деятельности и яснее проследить динамику познавательной мотивации.

В этой серии были подтверждены выводы двух первых серий экспериментов и выявлен новый факт: возврат к уже решенной задаче с целью исследовать найденное решение и понять его принцип. Такой возврат составляет качественно иной, второй этап познавательной деятельности, вызываемой возникшей на первом этапе мотивацией.

Возврат к решению при наличии познавательной мотивации зависит не от факта формального решения, а от осознания непонятности решения (недостигнутости познавательной цели). При осознании непонятности способа решения выразили желание вернуться к уже решенной задаче все респонденты со слабой познавательной мотивацией и половина испытуемых со средней познавательной мотивацией и все респонденты с сильной мотивацией.

Обобщая результаты экспериментов всех трёх серий, можно утверждать, что познавательная потребность порождается в проблемной ситуации как ситуативная личностная потребность, то есть как потребность, вызываемая конкретными условиями деятельности и общения, и вне собственной активности человека она не возникает. Выявлено, что познавательная мотивация – относительно самостоятельный психологический фактор, определяющий тип и уровень активности испытуемых в процессе решения задачи, по мере усиления познавательной мотивации, оцениваемой субъективно степенью интереса к

задаче, среднее время, уделяемое ими познавательной деятельности, существенно возрастает.

В рассмотренных экспериментах изучалось возникновение познавательной мотивации в условиях, сводящих мотивацию достижения к минимуму. Однако в реальном педагогическом процессе, основанном на стимуляции достижений, такая ситуация нетипична. В связи с этим возникает ряд вопросов, от ответа на которые зависит выбор методов и средств для успешного формирования активной, творческой личности специалиста. Поэтому на следующем этапе экспериментальная деятельность была направлена на выявление особенностей возникновения познавательной мотивации. Чтобы можно было сравнивать результаты, в экспериментах использовалась та же задача, что и в третьей серии предыдущих опытов. Процедура проведения экспериментов осталась прежней, была изменена только инструкция. Если раньше инструкция сводила мотивацию достижения к минимуму, создавая наиболее благоприятные условия для появления познавательной мотивации, то теперь она стимулировала именно мотивацию достижения (задача предъявлялась как тест на определение способностей испытуемых). Кроме того, менялась мотивировка прерывания деятельности респондентов: она также усиливала мотивацию достижения. В результате возврат к решению задачи мог происходить не только на основе познавательной мотивации, но и мотивации достижения.

В результате эксперимента установлено, что в процессе решения задачи мотивация достижения и познавательная мотивация действуют не одновременно: с появлением проблемной ситуации деятельность, стимулируемая мотивацией достижения, прерывается и сменяется качественно иной деятельностью -познавательной. Это свидетельствует о вынужденности возникновения познавательной мотивации, её зависимости от объективных условий протекания деятельности-наличия или отсутствия проблемности в решаемой задаче, что дает возможность методически управлять ее возникновением в учебном процессе.

Таким образом, условия, стимулирующие мотивацию достижения, не являются принципиальным препятствием для возникновения познавательной мотивации; последняя возникает во многом независимо от мотивации достижения. Однако мотивация достижения препятствует возрастанию познавательной мотивации до величины, определяемой объективно как сильная, является помехой для развертывания познавательной деятельности. Обобщая результаты проведенной работы, можно сделать следующие выводы. Во-первых, познавательная мотивация выступает в созданных экспериментальных условиях не только проявлением устойчивой личностной черты, сколько отражением заданных условий деятельности, что открывает возможность для формирования этой черты посредством специально организованных дидактических действий. Во-вторых, применение в подготовке специалистов форм и методов активного обучения, в котором реализован принцип проблемности содержания образования и процесса его развертывания в обучении, создает возможности формирования у студентов познавательной мотивации. В-третьих, возникновение и развитие познавательной мотивации во многом обусловлено типом взаимодействия и общения преподавателя и студента, а также студентов между собой; при этом многое зависит от педагогического мастерства преподавателя, его умения так организовать деятельность студентов, чтобы чрезмерная стимуляция мотивации достижения не препятствовала возможности возникновения и развития.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К., Валиева П.В., Рубанова Е.И. Дидактические основы повышения активности бакалавров на практических занятиях как условие эффективной профессиональной подготовки. *Мир науки, культуры и образования.* 2018; 1 (68).
2. Даудова Д.М., Гасанова П.Г., Агарагимова В.К. Интерактивные методы обучения в системе профессиональной подготовки будущих специалистов в педагогическом вузе». *Мир науки, культуры и образования.* 2018; 2 (69).

References

1. Agaragimova V.K., Valieva P.V., Rubanova E.I. Didakticheskie osnovy povysheniya aktivnosti bakalavrov na prakticheskih zanyatiyah kak uslovie `effektivnoj professional'noj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2018; 1 (68).
2. Daudova D.M., Gasanova P.G., Agaragimova V.K. Interaktivnye metody obucheniya v sisteme professional'noj podgotovki buduschih specialistov v pedagogicheskom vuze». *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2018; 2 (69).

Статья поступила в редакцию 31.10.18

УДК 371

Agaragimova V.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogics and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*
Dzhavatova A.A., *MA student, Department of Social Pedagogics and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*

THE USE OF FAIRY TALE THERAPY IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF ORPHANS TO THE CONDITIONS OF THE BOARDING SCHOOL. The article describes the basic techniques of working with a fairy-tale. The authors proved that the combination of various pedagogical and psychotherapeutic techniques in a single fairy-tale context is the novelty and relevance of the method of complex fairy-tale therapy. The peculiarity of the method is the creation of a fabulous environment, in which the children themselves can manifest and understand the characteristics of their personality, which contributes to a more successful adaptation of orphans to the conditions of boarding school. The author concludes that resolving the problem using the developmental implemented due to the fact that, identifying with the characters of different kind of instructive stories, fairy-tales, the child gets a chance to look at the familiar the situation from a different angle, and it allows to see her other characteristics, change their attitude to the situation.

Key words: **art therapy, fairy-tale therapy, complex technique, children of primary school age.**

В.К. Агарагимова, *канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*
А.А. Джаватова*, магистрант факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

В статье рассмотрены основные приёмы работы со сказкой. Авторы доказали, что объединение различных педагогических и психотерапевтических приемов в единый сказочный контекст составляет новизну и актуальность метода комплексной сказкотерапии. Особенностью метода является создание сказочной среды, в которой могут проявляться и пониматься самими детьми особенности их личности, что способствует более успешной адаптации детей-сирот к условиям школы-интерната.

Ключевые слова: **арт-терапия, сказкотерапия, комплексная методика, дети младшего школьного возраста.**

Значимость проблемы развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей трудно переоценить. Учёные отмечают, что очень часто негативный опыт жизни детей в прежней семье или в государственном учреждении наносит травмирующий психику, асоциальный аспект на развивающуюся личность. У многих детей имеются различные нарушения поведения, интеллекта, эмоционального развития, нарушающих их последующую социализацию в обществе и адаптацию в новых, непривычных условиях жизни. Традиционные подходы не всегда способны изменить ситуацию, поэтому необходимо совершенствование способов сопровождения развития ребёнка, создание комплексных программ оздоровления и развития, адекватных их индивидуальным и психологическим особенностям, уровню развития. Поэтому техники арт-терапии находят широкое применение для решения обозначенных задач.

Сказкотерапия – это метод, использующий сказочную форму для развития творческих способностей, расширения сознания, интеграции личности, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. Мы поддерживаем мнение о том, что сказкотерапия является наиболее интенсивным методом арт-терапии, естественно включая практически все другие направления – рисунок и живопись, работу с маской и гримом, музыкотерапию, куклотерапию и т. д. [1]. Сказкотерапевтические методики имеют значительный потенциал к диагностированию и исследованию состояний, психических свойств у детей.

К сказкам обращались известные ученые и педагоги, такие как Э. Фромм, А. Вачков, Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева и др. Выделены основные функциональные особенности сказок. Во-первых, сказки вызывают интенсивный эмоциональный отклик, что создает особые возможности при коммуникации. Во-вторых, в сказках используется метафора о ценностях жизни, о важных событиях и явлениях, о внутреннем мире героев. В-третьих, в сказке содержится информация об устройстве мира, какие трудности встречаются на жизненном пути героев и как с ними можно справиться, как можно бороться со злом, строить отношения с окружающими. В-четвёртых, сказка развивает нравственный иммунитет, способствующий противопоставлению негативным воздействиям социума. В-пятых, сказки способствуют целостному восприятию мира, развивают мечту, совершенствуют творчество [2; 3].

Педагоги, используя сказкотерапевтические технологии, помогают детям справляться со своими проблемами, восстанавливать эмоциональное благополучие, устранять имеющиеся нарушения поведения, способствовать успешной адаптации к учреждению, а также влияют на интеллектуальное развитие.

Известно, что по мере расширения сферы общения, так значимой для детей-сирот, используется влияние различных социальных факторов, активизируется эмоциональное состояние, не всегда носящее позитивный характер. Поэтому дети должны научиться сдерживать отрицательные эмоции, управлять их выражением, чему успешно способствует сказкотерапия, удовлетворяющая естественные психологические потребности, к которым относятся:

1) автономность, которая выражается в стремлении проявить свое личное мнение, позицию или взгляды;

2) активность, которая предполагает способность владеть инициативой в общении, умение организовать внимание партнеров, стимулировать их коммуникативность, управлять процессом общения, эмоционально откликаться на состояние партнеров;

3) социальная компетентность, которая состоит из нескольких компонентов:

а) мотивационного, включающего отношение к другому человеку (проявление доброты, внимания, сочувствия, сопереживания и содействия);

б) когнитивного, связанного с познанием другого человека, способностью понять его особенности, интересы, потребности, заметить изменения настроения, эмоционального состояния и др.;

в) поведенческого, позволяющего выбирать адекватные ситуации способы общения и взаимодействия с другими детьми.

Таким образом, сказка побуждает ребёнка сопереживать персонажам, в результате чего у него появляются новые представления о людях, предметах и явлениях окружающего мира, новый эмоциональный опыт.

Вхождение в сказку является очень важным моментом. Это – момент волшебства, таинства. Для того чтобы перенестись в необычное пространство, нужны «волшебная сила», преодоление определенного барьера, препятствия. Для выхода из сказки нет необходимости использовать те же приемы, что и для вхождения. Выход осуществляется сам собой, легко и просто: для этого не нужны усилия. Энергия, потраченная на действия, осознание и переживания во время путешествия по сказке, как бы иссякает, и ребёнок автоматически возвращается на обычный уровень осознания и энергии, в привычный реальный мир. Кроме того, «проживая» сказку, ребёнок приобретает какие-то новые качества, знания, некоторым образом трансформируется.

Сказки можно повторять через определенные промежутки времени. Дети любят повторения, и, кроме того, знакомые упражнения воспринимаются легче, а порою и с большим интересом. Ведь в знакомом упражнении не приходится тратить энергию и силы на узнавание, запоминание, усвоение, а можно просто получать наслаждение от самого процесса [3].

Все атрибуты сказок, любую наглядность, музыкальные произведения можно варьировать и заменять другими, упрощать или усложнять. Роль ведущего в этих занятиях трудно переоценить. Именно от него зависит, какую атмосферу, какое настроение он создаст, как будет направлять внимание детей, активизировать и успокаивать их. Ведущий должен тонко чувствовать, в каком ритме и темпе проводить занятия, когда уменьшать или увеличивать количество и интенсивность упражнений. От ведущего требуются некоторые психологические способности, чтобы вовремя и точно определить, какого ребёнка назначить на ту или иную роль. Необходимо помнить, что всё, выполняемое детьми, все их слова, движения, даже импровизации являются успешными, удачными, наилучшими и прекрасными. И неважно, как это выглядит со стороны. Важно, чтобы дети чувствовали себя свободными, раскрепощенными, чтобы поверили в себя и в свои силы. Каждый делает лучшее, на что способен. Детей необходимо постоянно подбадривать, словесно поощрять и за особо трудные упражнения непременно хвалить.

Структура сказкотерапевтического занятия имеет поэтапный характер. На первом этапе рекомендуется ритуал «входа» в сказку для создания настроя на совместную работу, входа в сказку. Можно использовать коллективные упражнения, такие как взявшись за руки в кругу, все смотрят на свечу или передают друг другу мячик; или совершается иное «сплачивающее» действие. Вторым этапом является повторение, т.е. вспомнить то, что делали в прошлый раз и какие выводы для себя сделали, какой опыт приобрели, чему научились. Педагог задает детям вопрос о том, что они помнят, использовали ли они новый опыт. Третьим этапом является расширение представления ребёнка о чем-либо, при этом педагог рассказывает или показывает детям новую сказку, предлагает детям попробовать, помочь какому-либо существу из сказки. Четвертый этап – закрепление нового опыта, проявление новых качеств личности ребёнка. Ведущий проводит игры, позволяющие детям приобрести новый опыт; совершаются символические путешествия, превращения. На пятом этапе происходит интеграция, задачей которого является связать новый опыт с реальной жизнью. Педагог обсуждает и анализирует вместе с детьми, в каких ситуациях из жизни они могут использовать тот опыт, что приобрели. Шестой этап – резюмирование, посвящен обобщению приобретенного опыта и связи его с уже имеющимся. Ведущий подводит итог занятия. Четко проговаривает последовательность происходившего на занятии, отмечает отдельных детей за их заслуги, подчеркивает значимость приобретенного опыта. На седьмом этапе происходит выход из сказки, имеющий задачей закрепить новый опыт, подготовить ребёнка к взаимодействию в привычной среде.

Мы предлагаем основные приёмы работы со сказкой на занятиях, такие как анализ сказок, рассказывание сказок, переписывание сказок, постановка сказок с помощью кукольного театра, сочинение сказок, рисование сказок, сказочные жители и т. д. В ходе работы детям предлагалась помощь со стороны педагога, чтобы представить образы героев выразительными с помощью следующих игр-занятий: интонацией – предлагали детям произнести отдельные слова или предложения с различной интонацией; жестами – начинали с простых заданий (мне холодно, мне жарко) с последующим усложнением действий (рисую карандашом, рисую красками, подметаю и т. д.); мимикой – выражать свое эмоциональное состояние на воображаемое событие (настроение, вкус); пантомимикой – изобразить качающееся дерево, веселого козлика, цыпленка.

При организации разнообразной по содержанию деятельности детей с целью стимулирования самооценки мы открывали для каждого ребёнка его ровесника как незаменимого партнера по деятельности, всячески воспитывали внимание к нему, к поддержанию и развитию эмоциональных и деловых контактов. Мы исходили из положения о том, что сказкотерапия представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: это и игровой метод воспитания детей, и форма воспитания и обучения, и самостоятельная игровая деятельность, и средство развития ребёнка. Поэтому, в ходе специально разработанных нами сказкотерапевтических занятий происходило развитие последовательного, целенаправленного, целостного восприятия, умение высказывать доказательные суждения и оценки увиденного. Для активизации процесса работы всегда звучала народная музыка.

Разрешение актуальной проблемы с помощью сказкотерапии осуществляется благодаря тому, что, идентифицируя себя с персонажами разного рода поучительных историй, сказок, ребёнок получает возможность посмотреть на привычную ситуацию под другим углом зрения, а это позволяет увидеть другие её характерные особенности, изменить своё отношение к ситуации и позицию, что в конечном итоге приводит к разрешению проблемы [4].

Библиографический список

1. Агарагимова В.К. Социально-педагогические проблемы воспитания дагестанской молодежи. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2015; 2.
2. Агарагимова В.К., Гасанова С.С.-Г., Кабардиева Ф.А. Арт-терапевтическое сопровождение инклюзивного образования**.** *Мир науки, культуры, образования.* 2015; 3 (52).
3. Белинская Е.В. *Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников*. Санкт-Петербург: Речь; Москва: Сфера, 2008.
4. Колошина Т.Ю., Трусь А.А. *Арт-терапевтические техники в тренинге*. Санкт-Петербург: 2010.

References

1. Agaragimova V.K. Social'no-pedagogicheskie problemy vospitaniya dagestanskoj molodezhi. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2015; 2.
2. Agaragimova V.K., Gasanova S.S.-G., Kabardieva F.A. Art-terapevticheskoe soprovozhdenie inklyuzivnogo obrazovaniya**.** *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2015; 3 (52).
3. Belinskaya E.V. *Skazochnye treningi dlya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov*. Sankt-Peterburg: Rech'; Moskva: Sfera, 2008.
4. Koloshina T.Yu., Trus' A.A. *Art-terapevticheskie tehniki v treninge*. Sankt-Peterburg: 2010.

Статья поступила в редакцию 31.10.18

УДК 378

Alipkhanova F.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru*

APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF A MODERN ECONOMIST. The article studies a process of applying information technologies in teaching a modern economist. Information as an economic resource is used in many aspects and in different directions, among which scientists distinguish such as commercialization of information in goods, services, technologies, impact on subjective perceptions and expectations of economic actors, involving the creation of an information image of a product, company, its reputation, the formation and analysis of needs. Therefore, information from an economic point of view is an important strategic resource and an important tool for increasing enterprise productivity, which significantly optimizes the company's business.

Key words: **information technology, information, future economist.**

Ф.Н. Алипханова, *д-р пед. наук, проф. каф. теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: fatima2365@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИСТА

В статье изучен процесс применения информационных технологий в подготовке современного экономиста. Информация как экономический ресурс используется многоаспектно и в разных направлениях, среди которых ученые выделяют такие как: коммерциализация информации в товарах, услугах, технологиях; воздействие на субъективные восприятия и ожидания экономических субъектов, предполагающее создание информационного образа какого-либо продукта, компании, ее репутация, формирование и анализ потребностей. Поэтому информация, с экономической точки зрения, представляет собой важный стратегический ресурс и важный инструмент роста производительности предприятия, значительно оптимизирующая хозяйственная деятельность общества.

Ключевые слова: **информационные технологии, информация, будущий экономист.**

Экономическая информация напрямую связана с менеджментом коллективной деятельности, производством, распределением и потреблением материальных благ и услуг. Она включает также сведения о составе трудовых, материальных и денежных ресурсах на определенный момент времени. Информация в экономике представляет собой ресурс, который используется в процессе хозяйственной деятельности, а также как информационные товары, услуги. Информационные товары и услуги, информационные технологии – это программное обеспечение, базы данных, образовательные услуги, консультирование и т. д.

Сегодня информационные технологии играют незаменимую роль в развитии современной инновационной экономики, теперь стали привычными в профессиональном экономическом дискурсе такие понятия, как «виртуальная экономика», «инновационная экономика», «информационная экономика» и т. д. Это обусловлено тем, что информационные технологии и экономика – два тесно связанных аспекта, дающие, в совокупности, высокий экономический эффект и оптимизацию производственного результата. Без применения новейших технических средств и информационных технологий экономика не может называться инновационной, не способна динамично и быстро развиваться, поскольку экономические данные нуждаются в оперативной компьютерной обработке и их передаче на любые расстояния в минимальные сроки. «В экономике информационные технологии нужны для эффективной обработки, сортировки и отбора данных, с целью осуществления максимально эффективного процесса взаимодействия человека и вычислительной техники, для того, чтобы удовлетворить потребности в информации, а также для осуществления оперативного взаимодействия. Помимо этого, информационные технологии служат эффективным инструментом в принятии экономически важных решений и участвуют в процессе эффективного управления в любой сфере человеческой деятельности» [1, с. 56].

Современные организации, предприятия, фирмы, осуществляющие экономическую деятельность, сталкиваются с большими информационными потоками. Это могут быть экономические, международные, политические, конкурентные, технологические, рыночные информационные, финансовые потоки, требующие специального отбора только той информации, которая соответствует поставленным целям руководства. Качественно отобранная информация с помощью ИТ делает действия специалистов различных областей экономики более эффективными и целенаправленными.

Информационные технологии позволяют экономистам проводить оценку экономических затрат на проекты по информатизации и автоматизации прикладных экономических задач, осуществлять анализ рынка программно-технических средств, информационных продуктов и услуг.

«Информационная технология представляет собой совокупность методов и средств реализации операций сбора, регистрации, передачи, накопления и обработки информации на базе программно-аппаратного обеспечения для решения управленческих задач экономического объекта». [1, с. 78]. Исходя из данного определения, под информационной технологией мы будем понимать всю систему методов и способов сбора, накопления, хранения, поиска, обработки, анализа, информации и знаний на основе применения программных средств в соответствии с требованиями, которые предъявляют пользователями. Современная информационная технология применяемая на предприятии или фирме – это технология, основанная на применении компьютеров и компьютерных программ непрофессионалами в области программирования, при высоком уровне дружественного пользовательского интерфейса, широком использовании пакетов прикладных программ общего и проблемного назначения, а также доступе пользователя к удаленным базам данных и программ благодаря вычислительным сетям. Основная цель применения информационных технологий в экономике – это снижение трудоемкости использования информационных ресурсов на любом предприятии.

К задачам по внедрению информационной технологии, которые ставит перед собой руководство организации – это сбор данных первичной информации; получение и сбор информации и получение результатов ее обработки; передача полученных результатов информации пользователю для последующего принятия решений на её основе. Важно помнить, что современные информационные технологии могут представлять сложные интегрированные системы, включающие обработку различных видов информации. Начинающему экономисту, нацеленного на обработку информации в ходе производственной деятельности, следует знать разницу между терминами «информационная система» и «информационная технология». Все зависит от вида поступившей информации и способа ее обработки, поэтому информационные технологии могут быть ориентированы, например, на: обработку данных АСУ – автоматизированные системы управления базами данных, электронные таблицы, алгоритмические языки, системы программирования и т.д.; на обработку только текстовой информации – это могут быть текстовые процессоры, гипертекстовые системы и т. д.; на обработку графики – это могут быть средства для работы с растровой графикой и средства для работы с векторной графикой). Вместе с тем, информационные технологии могут быть ориентированы на обработку анимации, видеоизображения, звука – инструментарий для создания мультимедийных приложений и на обработку экономических знаний, информации от экспертных систем. Наравне с этим, нужно отметить, что решение о вложении инвестиций в развитие информационных технологий должны приниматься также с учетом экономической выгоды и целесообразности. Но саму выгоду данного решения можно просчитать посредством тех же информационных технологий.

Для получения оптимального конечного результата экономической деятельности потребовалось создание и функционирование информационных систем экономического менеджмента, который тесно связан с развитием информационной технологии – автоматизированной информационной технологии, функция которой определена передачей, сбором, хранением и обработкой данных, где используются методы и средства вычислительной техники и систем связи.

Развитие рыночных отношений в России привело к появлению новых видов предпринимательской деятельности – это фирмы, занимающиеся информационным бизнесом, разработкой экономических компьютерных программ, информационными технологиями, их усовершенствованием, а также распространением компонентов автоматизированной информационной технологии, в частности разноаспектных программных продуктов, максимально автоматизирующих информационные и вычислительные процессы. Сюда можно отнести: специфические виды услуг, вычислительную технику, средства коммуникации, офисное оборудование и его обслуживание и т. д. Все это способствовало оперативному и значительному распространению использования ИТ в управленческих и производственных процессах, к повсеместному их применению на практике, в том числе создание достаточно важного аспекта информационного сектора экономической деятельности – электронного офиса.

Электронный офис на предприятии предполагает наличие таких интегрированных пакетов прикладных программ, которые включают специализированные

программы и информационные технологии, обеспечивающие комплексную реализацию поставленных экономических задач. Внедрение современных информационных технологий в деятельность организации преследует две главные цели: достижение сокращения финансовых затрат на предприятии; увеличение отдачи и повышение производительности.

Итак, анализируя современные информационные технологии в современной экономике, мы пришли к выводу, что информация как экономический ресурс используется многоаспектно и в разных направлениях, среди которых ученые выделяют такие как: коммерциализация информации в товарах, услугах, технологиях; воздействие на субъективные восприятия и ожидания экономических субъектов, предполагающее создание информационного образа какого-либо продукта, компании, ее репутация, формирование и анализ потребностей. Поэтому информация, с экономической точки зрения, представляет собой важный стратегический ресурс и важный ресурс и инструмент роста производительности предприятия, значительно оптимизирующая хозяйственная деятельность общества, а также совокупность отношений, складывающихся в системе производства, распределения, обмена и потребления.

Библиографический список

1. Радионова И.М. *Значение информационных технологий в современной экономике*. Москва, 2014.
2. Алипханова Ф.Н. Методологические основания педагогических технологий в образовательной практике. *Педагогические науки*. 2009; 3 (36): 16 – 19.

References

1. Radionova I.M. *Znachenie informacionnyh tehnologij v sovremennoj `ekonomike*. Moskva, 2014.
2. Aliphanova F.N. Metodologicheskie osnovaniya pedagogicheskih tehnologij v obrazovatel'noj praktike. *Pedagogicheskie nauki*. 2009; 3 (36): 16 – 19.

Статья поступила в редакцию 09.11.18

УДК 378.172

Anikeeva N.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of physical education and sport, University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: anik-nataliya@yandex.ru*

RELEVANCE OF PROBLEMS AND MODERN TECHNOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF HEALTH-SAVING ERVIRONMENT IN THE CLASSROOM FOR PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN AGRICULTURAL UNIVERSITIES. Considering the current state of the problem of health preservation in the educational process, one can note a number of contradictions that determine its undoubted relevance for both the Russian and the global education system. New social and economic conditions, intensive educational process make high demands on the compensatory-adaptive mechanisms of the students' body, lead to a decrease in physical and mental capabilities, overwork and an increase in morbidity. The state of health of students, as a separate group of the population, attracts the close attention of specialists. A comprehensive program "Students' Health" has been created, which has as its goal the strengthening of the health of the country's population, including students, as well as the enhancement of prevention of various diseases. On the one hand, the very need to implement the principle of health protection in the educational process is beyond any doubt. State educational policy in the XXI century proposed a health-saving model of the educational process, which provides for the reduction of health costs at all levels and directions of education in different types and types of educational institutions. Preserving health and improving its quality should become a system-forming principle for building an educational environment for an educational institution, including any vocational education institution. In the system of vocational education, tendencies toward building a health-saving educational environment and facilitating the formation of attitudes toward preserving and promoting health as one of the most important life priorities of a future specialist are also growing. This direction of modernization of the education system is particularly relevant due to the increasing information richness, technologization of education, representing the risk of deterioration of students' well-being, as well as the personality-oriented pedagogy aimed at the comprehensive harmonious development of the student's personality in the unity of realizing the potential of his physical, intellectual and spiritual development.

Key words: **living conditions, pedagogy, physical culture, quality of life, health-competence, negative phenomena, functional state, chronic diseases, learning process, level of knowledge, health, activity.**

Н.Г. Аникеева, *канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры и спорта Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: anik-nataliya@yandex.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМАТИКИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В АГРАРНЫХ ВУЗАХ

Рассматривая современное состояние проблемы здоровьесбережения в образовательном процессе, можно отметить ряд противоречий, обусловливающих её несомненную актуальность как для отечественной, так и для общемировой системы образования.

Новые социальные и экономические условия, интенсивный учебный процесс предъявляют высокие требования к компенсаторно-приспособительным механизмам организма студентов, приводят к снижению физических и психических возможностей, переутомлению и росту заболеваемости.

Состояние здоровья студентов, как отдельной группы населения, привлекает пристальное внимание специалистов. Создана комплексная программа «Здоровье студентов», имеющая своей целью – укрепление здоровья населения страны, в том числе и студентов, а также усиление профилактики различных заболеваний.

С одной стороны, сама необходимость реализации принципа здоровьесбережения в образовательном процессе ни у кого не вызывает сомнений. Государственной политикой в области образования в XXI в. предложена здоровьесберегающая модель учебно-воспитательного процесса, предусматривающая снижение здоровьезатратности на всех уровнях и направлениях образования в разных типах и видах образовательных учреждений.

Сохранение здоровья и повышение его качества должно стать системообразующим принципом построения образовательной среды учебного заведения, в том числе – любого учреждения профессионального образования. В системе профессионального образования также усиливаются тенденции к построению здоровьесберегающей образовательной среды и содействию формирования установок на сохранение и укрепление здоровья как одного из важнейших жизненных приоритетов будущего специалиста. Это направление модернизации системы образования является особо актуальным в связи с возрастающей информационной насыщенностью, технологизацией образования, представляющих риск ухудшения самочувствия студентов, а также в связи с тем, что личностно ориентированная педагогика нацелена на всестороннее гармоничное развитие личности обучаемого в единстве реализации потенциала его физического, интеллектуального и духовного развития.

Ключевые слова: **условия жизни, педагогика, физическая культура, качество жизни, здоровьесберегающая компетенция, негативные явления, функциональное состояние, хронические заболевания, процесс обучения, уровень знаний, состояние здоровья, деятельность.**

Период обучения в вузе является одним из наиболее ответственных периодов жизни человека в формировании физического здоровья и культурных навыков обеспечивающих его совершенствование, укрепление и сохранение в будущем. Именно по этому физическое воспитание должно формировать уровень здоровья молодежи и фундамент физической культуры будущего специалиста, в которые входит следующее: положительное отношение к физическим упражнениям, закаливающим процедурам, к правилам личной гигиены, соблюдение режима дня; знания в области физической культуры; начальные навыки

естественных движений общеразвивающего характера, культуры поведения, самостоятельность, организованность, дисциплинированность и т. д.

Таким образом, очевидно, что необходимо организовывать физическое воспитание студентов так, что бы в его процессе развивались не только двигательные умения, навыки и физические качества, но и положительная мотивация к физической активности и здоровому образу жизни. Именно для этого необходимо построить целостную систему здорового образа жизни. Физическая культура – часть общей культуры общества, одна из сфер социальной деятельности, направленная на укрепление здоровья, развитие физических способностей человека и использование их в соответствии с потребностями общественной практики. Как учебная дисциплина, обязательная для всех специальностей, она выступает одним из средств формирования всесторонне развитой личности, фактором укрепления здоровья, оптимизации физического и психологического состояния студентов в процессе профессиональной подготовки.

Рассматривая современное состояние проблемы здоровьесбережения в образовательном процессе, можно отметить ряд противоречий, обусловливающих её несомненную актуальность как для отечественной, так и для общемировой системы образования.

С одной стороны, сама необходимость реализации принципа здоровьесбережения в образовательном процессе ни у кого не вызывает сомнений. Государственной политикой в области образования в XXI в. предложена здоровьесберегающая модель учебно-воспитательного процесса, предусматривающая снижение здоровьезатратности на всех уровнях и направлениях образования в разных типах и видах образовательных учреждений.

Сохранение здоровья и повышение его качества должно стать системообразующим принципом построения образовательной среды учебного заведения, в том числе – любого учреждения профессионального образования. В системе профессионального образования также усиливаются тенденции к построению здоровьесберегающей образовательной среды и содействию формирования установок на сохранение и укрепление здоровья как одного из важнейших жизненных приоритетов будущего специалиста. Это направление модернизации системы образования является особо актуальным в связи с возрастающей информационной насыщенностью, технологизацией образования, представляющих риск ухудшения самочувствия студентов, а также в связи с тем, что личностно ориентированная педагогика нацелена на всестороннее гармоничное развитие личности обучаемого в единстве реализации потенциала его физического, интеллектуального и духовного развития.

Анализ научной литературы показал, что основа проектирования здоровьесберегающей образовательной среды на сегодняшний день представлена несколькими концептуальными подходами, которые условно можно обозначить следующим образом:

- эколого-валеологический подход (С.Д. Дерябо, Е.Н. Дзятковская, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.);
- концепции безопасной образовательной среды, предполагающие исключение или минимизацию в образовательном пространстве всех возможных рисков образования – физиологических, личностных, социокультурных (И.А. Баева, Е.А. Тюгашев и др.).

Однако более внимательный анализ содержания данных подходов показывает, что они не только не противоречат друг другу, но даже имеют много общего. В связи с этим можно отметить, что проблемы духовного здоровья и адекватного личностного развития тесно связаны с проблемой психологической безопасности личности, изучению которой в последнее время уделяется значительное внимание[1, с. 262].

В целом, можно заключить, что здоровьесберегающая образовательная среда характеризуется как взаимосвязь факторов, способствующих становлению личности, формированию потребности в здоровом образе жизни посредством организации пространства учебного и свободного времени, приобщения к нравственно-экологическим ценностям, юридической и психологической защиты физического, психического, социального и духовного здоровья студентов, профилактики асоциальных условий, которые в совокупности вырабатывают внутреннюю потребность студента в овладении средствами и методами использования возможностей своего организма для поддержания, сохранения и укрепления личного здоровья и овладения современными технологиями.

Любая деятельность управляющего характера определяется факторами, т. е. компонентами среды, значимо влияющими на управляемый процесс, и условиями – возможностями среды, актуальными и потенциальными. Таким образом, факторы могут быть определены как инструментальная, а условия – как ресурсная составляющие процесса управления. Факторы, влияющие на формирование здоровьесберегающего образовательной среды: личность педагога и собственные ориентиры в области приоритетности здорового образа жизни; материально-техническое обеспечение образовательного учреждения; творческий потенциал педагогического коллектива; всесторонний качественный педагогический мониторинг состояния субъектов образовательного процесса; работа по сохранению и укреплению здоровья; создание научно-обоснованных санитарно-гигиенических условий и соответствующей материально-технической базы функционирования образовательного учреждения; формирование осознанного отношения субъектов образовательной деятельности к приоритетности здоровья [2, с. 96].

Проблема сохранения и укрепления здоровья будущих специалистов народного хозяйства актуальна для всей образовательной среды. За последние годы в России резко обострилась проблема с состоянием здоровья населения: увеличилось количество людей, употребляющих алкоголь, табак, наркотики. Систематически снижается уровень здоровья студенческой молодежи. За время обучения в вузе в несколько раз увеличивается число хронических заболеваний. По данным выборочных медицинских обследований, в среднем у 40% студентов имеются признаки различных хронических заболеваний, в основном нервно-психических, сердечно-сосудистых, органов дыхания, у 25% наблюдается снижение остроты зрения.

В этой связи наиболее актуальными представляется сегодня формирование здоровьесберегающей среды высшего учебного заведения.

В педагогической науке исследованы определенные подходы к созданию здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении:

- идеи и принципы здоровьесберагающего образования (А.Г. Асмолов, М.М. Безруких, И.И. Брехман, Г.К. Зайцев, Н.К. Смирнов, Л.Т. Татарникова и др.);
- адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам (Л.Г. Хрипкова, М.В. Антропова и др.);
- профилактика наркозависимости у студентов (А.В. Иванов, С.В. Иванова, А. Данилин, В.В. Колбанов и др.);
- модели здоровьесберегающих технологий (Г.Е. Гун, Н.К. Смирнов, И.В. Чупаха и др.).

Вместе с тем необходимость создания здоровьесберегающей среды вуза выступает объективной реальностью и требует дополнительного исследования в этом направлении.

Структуру здоровьесберегающей среды определяют четыре компонента: мотивационно-ценностный, организационный, деятельностный и оценочный[3].

На сегодняшний день ведущим является мотивационно-ценностный компонент, выражающийся в развитии готовности и потребности педагогов и учащихся в формировании здорового образа жизни (ЗОЖ). Необходимость в ЗОЖ очевидна. Однако только понимание этого не приводит к здоровью. Установка на здоровье и ЗОЖ не появляется у студентов сама собой, а формируется в течение всех лет обучения в вузе.

Организационный компонент в системе педагогических условий, направлен на содержание службы здорового образа жизни в рамках образовательного учреждения, куда входит вся система медицинского контроля и профилактики возможных профессиональных заболеваний.

Деятельностный компонент ориентирован на реализацию в учебно-воспитательном процессе здоровьесберегающих методик и программ. Данный компонент обеспечивает целевой, системный и грамотный подход к реализации учебных программ преподавательского и воспитательного состава.

Контрольно-оценочный компонент реализуется в процессе проведения мониторинга роста спортивных достижений студентов и уровня их здоровья. Анализ результатов мониторинга позволяет разработать индивидуальные планы работы со студентами, которых можно отнести к “группе риска”. Подобный подход основан на создании системы, позволяющей принимать правильное решение и проводить мероприятия, связанные с сохранением и укреплением здоровья студентов [4, с. 141].

Помимо рассмотренных выше педагогических условий, для создания здоровьесберегающей образовательной среды и реализации ее потенциала необходимы также соответствующие здоровьесберегающие педагогические технологии. Суть технологического подхода заключена в идее полной управляемости работы образовательного учреждения. В связи с этим в педагогической науке понятие «образовательная среда» тесно связано с понятием «образовательные технологии» как конкретной формы реализации потенциала образовательной среды. Целью здоровьесберегающей образовательной технологии должно выступать обеспечение условий физического, психического, социального и духовного комфорта, способствующих сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса, их продуктивной учебно-познавательной и практической деятельности, основанной на научной организации труда и культуре здорового образа жизни личности [5].

Проектирование образовательно-воспитательных технологий предполагает: программирование результата на каждом этапе реализации технологии; выбор методов, способов и приемов достижения результата; создание педагогических условий реализации технологии. Основными компонентами здоровьесберегающей технологии выступают следующие: гносеологический, здоровьесберегающий, эмоционально-волевой, экологический, физкультурно-оздоровительный.

Гносеологический компонент связан с приобретением необходимых для процесса здоровьесбережения знаний и умений, познанием себя, своих потенциальных способностей и возможностей, интересом к вопросам собственного здоровья, к изучению литературы по данному вопросу, различных методик по оздоровлению и укреплению организма. Это происходит благодаря процессу формирования знаний о закономерностях становления, сохранения и развития здоровья человека, овладению умениями сохранять и совершенствовать личное здоровье, оценке формирующих его факторов, усвоению знаний о здоровом образе жизни и умений его построения. Этот процесс направлен на формирование системы научных и практических знаний, умений и навыков поведения в повседневной деятельности обеспечивающих ценностное отношение к личному здоро-

вью и здоровью окружающих людей. Все это ориентирует студента на развитие знаний, которые включают факты, сведения, выводы, обобщения об основных направлениях взаимодействия человека с самим собой, с другими людьми и окружающим миром. Они побуждают человека заботиться о своем здоровье, вести здоровый образ жизни, заранее предусматривать и предотвращать возможные отрицательные последствия для собственного организма и образа жизни [6, с.165].

Здоровьесберегающий компонент включает систему ценностей и установок, которые формируют систему гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования организма, а также систему упражнений, направленных на совершенствование навыков и умений по уходу за самим собой, одеждой, местом проживания, окружающей средой. Особая роль в этом компоненте отводится соблюдению режима дня, режима питания, чередования труда и отдыха, что способствует предупреждению образования вредных привычек, функциональных нарушений заболеваний, включает в себя психогигиену и психопрофилактику учебно-воспитательного процесса, использование оздоровительных факторов окружающей среды и ряд специфических способов оздоровления ослабленных.

Эмоционально-волевой компонент включает в себя проявление психологических механизмов – эмоциональных и волевых. Необходимым условием сохранения здоровья являются положительные эмоции; переживания, благодаря которым у человека закрепляется желание вести здоровый образ жизни. Воля – психический процесс сознательного управления деятельностью, проявляющийся в преодолении трудностей и препятствий на пути к поставленной цели. Личность с помощью воли может осуществлять регуляцию и саморегуляцию своего здоровья. Воля является чрезвычайно важным компонентом, особенно в начале оздоровительной деятельности, когда здоровый образ жизни еще не стал внутренней потребностью личности, а качественные и количественные показатели здоровья еще рельефно не выражаются. Он направлен на формирование опыта взаимоотношений личности и общества. В этом аспекте эмоционально-волевой компонент формирует такие качества личности, как организованность, дисциплинированность, долг, честь, достоинство. Эти качества обеспечивают функционирование личности в обществе, сохраняют здоровье, как отдельного человека, так и всего коллектива.

Экологический компонент учитывает то, что человек как биологический вид существует в природной среде, которая обеспечивает человеческую личность определѐнными биологическими, экономическими и производственными ресурсами. Кроме того, она обеспечивает ее физическое здоровье и духовное развитие. Осознание бытия человеческой личности в единстве с биосферой раскрывает зависимость физического и психического здоровья от экологических условий. Рассмотрение природной среды как предпосылки здоровья личности позволяет нам внести в содержание здравотворческого воспитания формирование умений и навыков адаптации к экологическим факторам. К сожалению, экологическая среда образовательных учреждений не всегда благоприятна для здоровья. Общение с миром природы способствует выработке гуманистических форм и правил поведения в природной среде, микро- и макросоциуме. В то же время природная среда, окружающая учебное заведение, является мощным оздоровительным фактором.

Физкультурно-оздоровительный компонент предполагает владение способами деятельности, направленными на повышение двигательной активности, предупреждение гиподинамии. Кроме того, этот компонент содержания воспитания обеспечивает закаливание организма, высокие адаптивные возможности. Физкультурно-оздоровительный компонент направлен на освоение личностно-важных жизненных качеств, повышающих общую работоспособность, а также навыков личной и общественной гигиены.

В целом, принципы, условия и средства организации здоровьесберегающей образовательной среды получили в последние годы значительное развитие. Вместе с тем, как правило, обеспечение здоровьебережения среды рассматривается вне непосредственной связи с личностным развитием студентов и процессом их профессионального совершенствования.

Обобщая проведенное теоретическое исследование, можно заключить, что эффективность системы здоровьесбережения в физическом воспитании должна обеспечиваться единой образовательной концепцией вуза, где в каждом изучаемом предмете должны быть отражены идеи защиты здоровья студента – будущего специалиста. На занятиях по физическому воспитанию важно учить студентов упражнениям, основанным на здоровьесберегающих методиках, используемых в учебно-воспитательном процессе для проведения физкультминуток, релаксационных пауз и восстановлений.

Библиографический список

1. Кувалдин В.А. Вредные привычки как один из ведущих факторов, негативно влияющих на качество жизни студентов аграрного вуза. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи:* сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2014: 262 – 266.
2. Волжакова В.В. Формирование здорового образа и стиля жизни студентов аграрного университета. *Агропродовольственная политика России*. 2017; 7 (67): 96 – 101.
3. Маркин Э.В., Парфенов А.С. Организационно-педагогические условия реализации адаптированного содержания программы по физической культуре для студентов с низким уровнем физической подготовки. *Сборник статей Международной научно-практической конференции.* Орел, 2013.
4. Оплетин А.А. Формирование профессиональной культуры, физкультурно-спортивных компетенций у студентов вуза. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта.* 2014; Т. 31: 141 – 147.
5. Масунова О.В. Повышение эффективности преподавания физической культуры в вузе. *Интеллектуальный и научный потенциал XXI века*: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016.
6. Семизоров Е.А. Физкультурное и спортивное движение студенчества в Государственном аграрном университете Северного Зауралья. *Новые информационные технологии в науке*: сборник статей международной научно-практической конференции. 2016: 165 – 167.

References

1. Kuvaldin V.A. Vrednye privychki kak odin iz veduschih faktorov, negativno vliyayuschih na kachestvo zhizni studentov agrarnogo vuza. *Problemy formirovaniya cennostnyh orientirov v vospitanii sel'skoj molodezhi:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 262 – 266.
2. Volzhakova V.V. Formirovanie zdorovogo obraza i stilya zhizni studentov agrarnogo universiteta. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; 7 (67): 96 – 101.
3. Markin `E.V., Parfenov A.S. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya realizacii adaptirovannogo soderzhaniya programmy po fizicheskoj kul'ture dlya studentov s nizkim urovnem fizicheskoj podgotovki. *Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Orel, 2013.
4. Opletin A.A. Formirovanie professional'noj kul'tury, fizkul'turno-sportivnyh kompetencij u studentov vuza. *Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta*. 2014; T. 31: 141 – 147.
5. Masunova O.V. Povyshenie `effektivnosti prepodavaniya fizicheskoj kul'tury v vuze. *Intellektual'nyj i nauchnyj potencial HHI veka*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016.
6. Semizorov E.A. Fizkul'turnoe i sportivnoe dvizhenie studenchestva v Gosudarstvennom agrarnom universitete Severnogo Zaural'ya. *Novye informacionnye tehnologii v nauke*: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016: 165 – 167.

Статья поступила в редакцию 12.11.18

УДК 37

Baksheev A.I., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Head of Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities, Krasnoyarsk State Medical University of Health of the Russian Federation (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: filosof@krasgma.ru*

Andrenko O.V., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Philosophy and Social and Humanitarian Sciences, Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: filosof@krasgma.ru*

Filimonov V.V., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities, Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: filosof@krasgma.ru*

Nozdrin D.A., *senior teacher, Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities, Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: filosof@krasgma.ru*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE PERIOD OF NEP IN SIBERIA. The article represents features and specifics of the development and modernization of the education system during the NEP period in Siberia. It is noted that the NEP period has become the time of fundamental reconstruction of the system of education, which included a change in the structure of the comprehensive school, a complete modernization of the content and teaching methods. Considering its advantages and disadvantages, the Soviet education system was oriented towards meeting the needs of the state, at introducing socialism. Having a

scientific and pedagogical potential, the country's leadership laid on the training system the problem of general primary education, the elimination of illiteracy, which required a serious organizational and financial base. In this regard, the modernization concerned of the structural and functional principles of education, not limited to changes in organizational forms and schemes.

Key words: **system of education, modernization, new economic policy (NEP).**

А.И. Бакшеев, *канд. ист. наук, доц., зав. каф. философии и социально-гуманитарных наук, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого МЗ РФ, E-mail: filosof@krasgma.ru*

О.В. Андренко, *канд. биол. наук, доц., доц. каф. философии и социально-гуманитарных наук, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого МЗ РФ, E-mail: filosof@krasgma.ru*

В.В. Филимонов, *канд. филос. наук, доц. Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого МЗ РФ, E-mail: filosof@krasgma.ru*

Д.А. Ноздрин, *ст. преп. каф. философии и социально-гуманитарных наук, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого МЗ РФ, E-mail: filosof@krasgma.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД НЭПА НА ТЕРРИТОРИИ СИБИРИ

В статье представлены особенности и специфика развития и модернизации системы образования в период НЭПа на территории Сибири. На основании приведенных данных, отметим, что период НЭПа стал временем кардинальной перестройки системы образования, включающей изменение структуры общеобразовательной школы, полную модернизацию содержания и методики обучения. Советская система образования, учитывая её преимущества и изъяны, была ориентирована на удовлетворение потребностей государства, на внедрение социализма. Имея научно-педагогический потенциал, руководство страны возложило на систему обучения задачи всеобщего начального образования, ликвидацию неграмотности, которые требовали серьезной организационной и финансовой базы. В связи с этим, модернизация коснулась структурных и функциональных принципов образования, не ограничиваясь лишь изменениями организационных форм и схем.

Ключевые слова: **система образования, модернизация, Новая экономическая политика (НЭП).**

В течение всего периода НЭПа в образовательной сфере вводились экспериментальные формы и принципы функционирования системы образования. Модернизация общественных отношений, в том числе и образовательно-культурной области, означала реализацию ключевых идейно-политических принципов и программных положений РКП(б) [1].

Понятие «советская система образования» появилось уже вначале 20-х гг., хотя процесс ее формирования только начинался и был далеким от организационно-концептуального завершения. В формировании советской системы общего образования главенствующая роль принадлежала Декрету ВЦИК от 16.10.1918 «О единой трудовой школе РСФСР» [2], предусматривающему обязательное обозначение школ термином «советская», отменившему прежнее разделение школы и заменившему его 2-ступенной единой трудовой школой (8–13 лет и 13–17 лет, соответственно), обучение в которой становилось обязательным для всех детей школьного возраста, а также передавшему все учебные заведения в ведение Народного Комиссариата просвещения (Наркомпроса).

До начала 20-х гг. реализация данного декрета затруднялась экономико-политической ситуацией. Реальная модернизация началась фактически в 1920 г. когда завершалась гражданская война и окончательно утвердилась советская власть. Первоочередной задачей начального этапа модернизации было устранение «старой царской школьной системы» – классических гимназий, университетов и духовных учебных заведений. Абсолютное разрушение старой школы и формирования новой системы образования – характерная черта и признак модернизации.

Переход на финансирование из местных бюджетов вызвал значительное снижение уровня оплаты учительского труда, что привело к уходу из школы квалифицированных педагогов, а возрождение кооперации и частного предпринимательства переориентировали их систему материальных и духовных ценностей: они стали учредителями кооперативных обществ, частных издательств, редакторами периодических изданий. В связи с этим, в школах Сибири вначале 1922 г. из 15 тысяч школьных педагогов, только у 5% имелось высшее образование, у 35% – среднее образование. В целом по Сибири к началу 1923 г. численность преподавательского состава общеобразовательной школы сократилась до 9,7 тыс. человек.

Однако, ситуация начала изменяться с 1923 г., когда началось восстановление экономики. Выросла доля расходов местных бюджетов на образование, привлекались средства населения. Как следствие, за период 1927–1929 гг. в Сибири, в сравнении с периодом 1922–1923 гг., количество общеобразовательных школ возросло более чем вдвое, а количество школьников выросло на 135% [3].

Благодаря расширению сети общеобразовательных учреждений в 1928/29 учебном году в школах обучалось уже почти 70% всех детей Сибири. В 1927/28 учебном году в Сибирском крае количество учащихся начальной школы составляло около 620 тыс. детей. В следующем учебном году их количество удвоилось.

В 1928/29 учебном году впервые, сначала в Омске и Анжеро-Судженске, а в 1929/1930 учебном году в Новосибирске, было введено всеобщее начальное обучение. В то же время всеобщим начальным образованием было решено обеспечить почти 450 тыс. т.н. «переростков» – подростков 11-15 лет. Данные инициативы были обеспечены соответствующим государственным финансированием. Так, в 1926/27 учебном году в Сибири затраты на образование составили порядка 20 млн. руб., а к 1929-му году они выросли более, чем в 6 раз. При этом более половины затрат приходилось на содержание начальной школы.

Со второй половины 1920-х гг. преподавательские кадры для общеобразовательных школ готовили в 18 педтехникумах, а также на педагогическом факультете Иркутского университета, благодаря чему за 1925-1928 гг. численность преподавательского состава общеобразовательной школы в Сибири увеличилась в 1,7 раза, составив более 17,5 тыс. человек. Из них к 1928 г. около 65% работало на селе (в 1925 г. – менее половины). В период 1927–1928 гг. школьные педагоги, имевшие высшее и среднее образование, составляли 76,5%, а их заработная плата увеличилась в сравнении с периодом 1924-1925 почти вдвое [4].

К середине 1920-х гг. полную модернизацию претерпели также содержание и методика обучения в школе, благодаря утвержденным в 1923 г. новым программам, предполагавшим не изучение отдельных предметов, а т.н. «комплексный метод» – изучение обширных комплексных тем и постижение конкретных дисциплин посредством «исследовательских приемов».

Не меньший интерес в условиях модернизации системы образования Сибирского края вызвала введенная в 1923 г. на XII съезде РКП(б) политика коренизации, главная задача которой состояла в содействии изучению коммунистических идей на родном для народных масс языке. В целом политика коренизации имела определенные признаки содействия развитию подавляемых ранее культур. Несмотря на признание Л. Троцкого в 1923 г., что «было бы легче строить социализм, если бы не было... разнообразия языков национальных культур» [5, с. 68], советская власть хорошо понимала, что прямолинейная пропаганда идеи «слияния наций» приводит к обратному результату. Поэтому главной опасностью в национальном вопросе был задекларирован великодержавный шовинизм, но не как таковой вообще, а как источник для «местного национализма». В связи с этим широкое распространение в Сибири получили национальные школы для не владеющих русским языков с обучением на родном языке, для чего создавалась даже письменность для народов, не имевших ее ранее.

Первостепенные усилия направлялись на обучение детей коренного населения Сибири. Для решения поставленной цели кроме национальных школ, которые располагались в местах компактного проживания коренных народов, функционировали кочевые школы, а также интернаты. Так, в 1926 году в Сибири работало 660 национальных школ, что составляло в районах компактного проживания коренных народов более половины от общего количества школ. Одновременно в Сибирском крае были образованы двуязычные школы [6]. Обучение педагогических кадров для национальных школ началось с открытия в Якутске педтехникума в 1921 году. В 1923 году был открыт Сибирский татарский педтехникум (г. Томск), в 1924 году – два педагогических техникума в Бурятии. При Минусинском педтехникуме функционировало хакасское отделение.

Политикой коренизации в области образования советская власть повышала свой авторитет среди местного населения и ускоренными темпами создавала предпосылки для перехода к индустриальному обществу. Но для этого требовались специалисты разных профессий. Так возникла потребность формирования системы профессионального образования – ее задача состояла в подготовке квалифицированной рабочей силы для различных отраслей народного хозяйства и государственного строительства [7, с. 71].

При этом основной социальной группой, на которую, как известно, опирались большевики, был индустриальный пролетариат. Его количество с конца

XIX в. стремительно увеличивалось. На очереди стояла задача перехода к индустриальному обществу, которое требовало все большей образованности народных масс. Американский ученый Е. Тоффлер, анализируя закономерности и особенности перехода от аграрного («Первая Волна») до индустриального («Вторая Волна») общества, отмечал: «Революция 1917 года... велась не за коммунизм, как кажется на первый взгляд, а, опять же, за внедрение индустриализации» [8, с. 31].

Такое понимание значения образования составляло неотъемлемую часть большевистской парадигмы, поскольку большевики именно за стремительным развитием промышленности видели как экономическое, так и общественное будущее. В связи с чем в Сибири с 1926 года в городах создаются фабрично-заводские семилетки (ФЗС), программы которых соответствовали сфере деятельности того промышленного предприятия, в окрестностях которого они функционировали.

«Советизация высшей школы», словосочетание, которое возникло в 1922 г. вследствие коренного разрушения прежнего университетского образования, означало внедрение основных принципов модернизации всей системы высшего образования. Дореволюционные учительские институты в 1919 г. стали педагогическими, а в 1920-1921 гг. их превратили в Институты народного образования (ИНО). Однако многие из них оказались недолговечными. Так, Читинский ИНО в 1923 г. вошел в состав Дальневосточного университета, а некоторые были преобразованы в средние профессиональные учебные заведения. В 1923 г. в Сибири осталось только 6 вузов: университеты в Томске и Иркутске, Сибирский сельскохозяйственный и лесоводческий институт, Томский технологический институт, Омские Ветеринарный и Медицинский институты.

Активная советизация высшей школы оказалась для профессорского состава неожиданной, а ее организационные и особенно концептуальные основы преподаватели поначалу не воспринимали. Их материальное положение было ужасным, а зарплата в условиях экономического кризиса и разрухи свидетельствовала лишь о работоспособности и занятости бывших профессоров, привыкших к определенным привилегиям и достойной жизни. Вместо материальных благ государство ввело звание «заслуженный профессор», персональные пенсии за выслугу лет (25 лет научной работы или 10 лет с достижением пенсионного возраста 65 лет). Социальная забота государства о его интеллектуальной элите оставалась декларативной.

Политические чистки и террор стали ключевым методом «советизации» интеллигенции в научно-педагогических учреждениях. Так, после укрепления советской власти из сибирской высшей школы были уволены преподаватели, которые сотрудничали с контрреволюционными режимами. К примеру, в Томском университете увольнение профессоров-юристов в итоге привело к закрытию юридического факультета [9].

Политизация, а точнее коммунизация педколлективов путем принятия в ВКП(б) и ВЛКСМ молодых педагогов, социальные чистки – составляли арсенал методов, средств и факторов «советизации» учебно-воспитательного процесса и высшей школы вообще. Так, с 1922 года в сибирских вузах получил практику набор абитуриентов по путевке от партийных и комсомольских органов. К примеру, в Томском университете в первой половине 20-х гг. по направлениям училась почти половина от общего количества студентов. С 1924 года требования к поступлению в вузы снова ужесточились, тем не менее, классовый подход только усилился [10].

Таким образом, советская система образования, учитывая ее преимущества и изъяны, была ориентирована на удовлетворение потребностей государства, на внедрение модели социализма.

Библиографический список

1. Бакшеев А.И. Анализ проблем определения функций государства в период НЭПа. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина.* 2013; 3. Том 4. История: 102 – 110.
2. *Об Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение).* Декрет ВЦИК от 16.10.1918. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_377.htm
3. Беликова А.П. *Основные тенденции развития содержания школьного образования в Сибири в период двадцатых годов (1920 –1931 гг.).* Москва: Прометей, 1992.
4. Лукиева Е.Б. Некоторые вопросы создания системы подготовки национальных педагогических кадров в Западной Сибири в 20-е годы. *Вестник ТГПУ.* 2000; Вып. 4: 11 – 15.
5. Троцкий Л. Мысли о партии. *Задачи XII съезда РКП*. Москва, 1923.
6. Степанова Е.Б. Школа национальных меньшинств Западной Сибири в 20-е годы. *Материалы межрегионального совещания по проблемам развития культуры малочисленных народов Севера*. Томск, 1996: 178 – 192.
7. Бакшеев А.И. К вопросу о теоретических основах советской государственности (исторический аспект). *Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2006; 6: 68 – 73.
8. Тоффлер Э. *Третья волна.* Москва: Издательство АСТ, 2004.
9. Боженко Л.И. К истории восстановления юридического факультета Томского университета (конец XIX – начало 50-х гг. XX в.). *Историческая наука на рубеже веков*. Томск, 1999; Т. 3: 190 – 195.
10. Бакшеев А.И. *Опыт и проблемы взаимоотношений советов и партийных организаций Восточной Сибири (1921 – 1925 гг.).* Диссертация … кандидата исторических наук. Иркутск, 1992.

References

1. Baksheev A.I. Analiz problem opredeleniya funkcij gosudarstva v period N`EPa. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina.* 2013; 3. Tom 4. Istoriya: 102 – 110.
2. *Ob Edinoj Trudovoj Shkole Rossijskoj Socialisticheskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki (Polozhenie).* Dekret VCIK ot 16.10.1918. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_377.htm
3. Belikova A.P. *Osnovnye tendencii razvitiya soderzhaniya shkol'nogo obrazovaniya v Sibiri v period dvadcatyh godov (1920 -1931 gg.).* Moskva: Prometej, 1992.
4. Lukieva E.B. Nekotorye voprosy sozdaniya sistemy podgotovki nacional'nyh pedagogicheskih kadrov v Zapadnoj Sibiri v 20-e gody. *Vestnik TGPU.* 2000; Vyp. 4: 11 – 15.
5. Trockij L. Mysli o partii. *Zadachi HII s`ezda RKP*. Moskva, 1923.
6. Stepanova E.B. Shkola nacional'nyh men'shinstv Zapadnoj Sibiri v 20-e gody. *Materialy mezhregional'nogo soveschaniya po problemam razvitiya kul'tury malochislennyh narodov Severa*. Tomsk, 1996: 178 – 192.
7. Baksheev A.I. K voprosu o teoreticheskih osnovah sovetskoj gosudarstvennosti (istoricheskij aspekt). *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2006; 6: 68 – 73.
8. Toffler `E. *Tret'ya volna.* Moskva: Izdatel'stvo ACT, 2004.
9. Bozhenko L.I. K istorii vosstanovleniya yuridicheskogo fakul'teta Tomskogo universiteta (konec XIX – nachalo 50-h gg. XX v.). *Istoricheskaya nauka na rubezhe vekov*. Tomsk, 1999; T. 3: 190 – 195.
10. Baksheev A.I. *Opyt i problemy vzaimootnoshenij sovetov i partijnyh organizacij Vostochnoj Sibiri (1921 – 1925 gg.).* Dissertaciya … kandidata istoricheskih nauk. Irkutsk, 1992.

Статья поступила в редакцию 11.11.18

УДК 378

***Bedrin V.S.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Volgograd Academy of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

THE QUESTION OF THE PREPARATION AND READING OF UNIVERSITY LECTURES. The article discusses some aspects of preparation and reading of university lectures. It is noted that preparing the text of a lecture should be based on the definition of the topic and objectives of the lecture. Possible formulations of the goals of a lecture are proposed. Recommendations to the content of the text of the lecture and its reading are given. The article emphasizes that the crucial orientation students in tutorial, understanding their reasoning and the ability to formulate a competent reply to questions raised, as well as the transfer of the basic meaning of the learned. The author concludes that methodically competently prepared and delivered the lecture, including multimedia-lecture, is not only one of the perspective directions in the field of scientific and methodological developments, but the reserve to improve the quality of higher education.

Key words: **university lecture, lecturer, purpose of university lectures, notes, multimedia center, multimedia lecture.**

***В.С. Бедрин,** канд. юр. наук, доц., Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: bedrinvs@rambler.ru*

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ И ЧТЕНИИ ВУЗОВСКОЙ ЛЕКЦИИ

В данной статье рассматриваются некоторые аспекты подготовки и чтения вузовской лекции. Отмечается, что при подготовке текста лекции необходимо отталкиваться от определения темы и целей лекции. Предлагаются возможные формулировки целей вузовской лекции. Приводятся рекомендации к содержанию текста лекции и к её чтению. В статье подчёркивается, что крайне важна ориентация обучающихся в учебном материале, понимание ими логики рассуждений и способность формулирования грамотного ответа на поставленные вопросы, а также передача основного смысла изученного. Автор делает вывод о том, что методически грамотно подготовленная и прочитанная лекция, в том числе мультимедиа-лекция, является не только одним из перспективных направлений в области научно-методических разработок, но и, в целом, резервом для улучшения качества высшего образования.

Ключевые слова: **вузовская лекция, лектор, цели вузовской лекции, конспект, мультимедийный комплекс, мультимедиа-лекция**.

В системе высшего образования лекция является не только ведущей формой подачи нового учебного материала, но методом эмоционального воздействия педагогического работника на обучающихся, повышающим их познавательную активность. Познавательная активность неотъемлемо связана с интересом – чувством захваченности и любопытства. У обучающихся, испытывающих эмоцию интереса, появляется желание исследовать тему лекции.

От качества подготовки и проведения лекции зависит степень подготовленности обучающихся к последующим занятиям (семинарским, лабораторным), что в конечном итоге сказывается на успешном усвоении учебного материала по учебному циклу.

При подготовке текста лекции необходимо, отталкиваясь от определения темы и целей лекции, наполнять её конкретным содержанием в соответствии с намеченной структурой. Определяясь с оптимальным объемом информации, выносимой на лекцию, нужно исходить из следующих позиций:

- основных понятий и их определений, закономерностей и принципов, которые обеспечат раскрытие фундаментальных основ темы лекции;
- системы логических связей этих понятий в пределах изучаемого курса;
- демонстрационной информации (иллюстрации, типичные ошибки и т. д.).

Известно, что преподносить новый учебный материал следует определенными порциями. В случае если порция слишком мала, недостаток «пищи» для размышлений сделает лекцию скучной, если велика – вызовет ощущение трудности.

Цель лекции:

- не должна быть примитивной («дать определения понятий» и т. д.);
- должна сопровождаться соответствующим содержанием;
- должна быть достигаемой и диагностируемой (лектор на основе определенных показателей или действий должен четко заключить в конце, достигнута цель или нет);
- может и не озвучиваться, если она имеет латентный характер (воспитание и развитие личности).

Возможными вариантами целей вузовской лекции могут быть:

- сформировать … компетенцию … в части знания современных определений понятий …;
- провести обзор различных научных подходов к определению понятий …, обеспечить адекватное понимание сложных понятий …, предупредить возможные ошибки в использовании понятий …;
- сформировать первичные представления о явлениях …, развить имеющиеся представления о феноменах …, представить эмпирический или исторический опыт …, проанализировать данные исследований …;
- обосновать классификацию …, провести обзор различных классификаций …, провести сравнительный анализ …;
- продемонстрировать значимость … для будущей профессиональной деятельности, актуализировать на лекции мотивацию изучения…, стимулировать научно-исследовательскую работу по проблеме …;
- содействовать развитию учебных умений конспектирования, внимательного восприятия, сопоставления, анализа, обобщения …

Вузовская лекция обязательно должна содержать план с последовательным перечислением основных вопросов, которые будут на ней рассмотрены, написана научным языком с отражением актуальных современных проблем, возникающих в профессиональной деятельности, подкреплена современными научными и теоретическими исследованиями, представленными в литературных источниках библиотеки и читального зала вуза. Кроме них в списке могут и должны быть рекомендованы для подготовки к занятиям ресурсы информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», информационно-справочных и поисковых систем.

На лекции обучающиеся составляют конспект, в котором фиксируются важные и новые для них сведения. Записи могут носить форму коротких тезисов и содержать понятные автору сокращения. Конспектирование должно быть осмысленным, т. е. обучающиеся должны записывать основные мысли лектора своими словами только после того, как они поняли их содержание и смысл [1].

При чтении лекции лектору следует:

- озвучивая тему, указать на ее взаимосвязь с предыдущими и последующими темами курса, что обусловит осознание обучающимися системности и связности отдельных лекционных блоков изучаемого курса;
- акцентировать внимание аудитории на переходе от одного вопроса к другому;
- корректировать свои действия по ходу лекции в зависимости от действий обучающихся (не успевают записывать и т. д.);
- при демонстрации слайда (если используется мультимедиа-лекция) произносить только тот текст, который представлен на слайде, а все остальные пояснения и примеры давать после записи текста слайда;
- использовать экран по возможности только для вывода самых главных терминов, графической информации, демонстрирующих схем и таблиц;
- больше отрываться от распечатки (монитора на трибуне) и следить за своей речью (лучше меньше и медленнее, но лучше) и интонацией (не монотонная, эмоционально окрашенная, со смысловыми акцентами);
- высказывать по ходу лекции свою позицию (научную, профессиональную, личностную), а также приводить понятные примеры из личного опыта, которые будут способствовать лучшему осознанию обучающимися роли и места изучаемой дисциплины в дальнейшей профессиональной деятельности.

Если по ходу чтения лекции у обучающихся возникают вопросы, необходимо рекомендовать им сразу же ставить на полях соответствующую пометку, а в конце лекции, на последующем семинарском (практическом) занятии или на очередной консультации все вопросы обязательно задать педагогическому работнику. Это принципиально важное требование, так как накапливающиеся вопросы со временем образуют своеобразный «снежный ком» и создают серьезные трудности в последующем обучении [2].

Не следует требовать от обучающихся дословного воспроизведения прочитанного на лекции. Важно другое – ориентация обучающегося в учебном материале, понимание им логики рассуждений и способность формулирования грамотного ответа на поставленные вопросы, а также передача основного смысла изученного.

Необходимо остановиться на таком вопросе, как использование в ходе чтения лекции мультимедийного комплекса, возможности которого обусловливают придание целостности представлений знаниям, а также дифференцированный подход в обучении. Все это, кроме того, обеспечивает не только увеличение скорости передачи информации обучающимся и выход на качественно новый уровень ее понимания, но и способствует развитию важных для специалиста любой отрасли качеств – профессиональное «чутье», интуиция, образное мышление [3].

На наш взгляд, методически грамотно подготовленная и прочитанная лекция, в том числе мультимедиа-лекция, является не только одним из перспективных направлений в области научно-методических разработок, но и, в целом, резервом для улучшения качества высшего образования.

Библиографический список

1. Калиниченко Э.Б. *Методические рекомендации по использованию методов активного обучения в учебном процессе*. Э.Б. Калиниченко, С.А. Захарова, С.В. Акчурин. Саратов: Саратов. гос. аграр. ун-т, 2011.
2. Мухина Т.Г. *Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе*: учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегор. гос. архитектурно-строит. ун-т, 2013.
3. Бедрин В.С., Жмурин Д.В. Обучающие мультимедийные презентации в вузовской лекции. *Вестник Волгоградской академии МВД России.* 2008; 1 (6): 97 – 98.

References

1. Kalinichenko `E.B. *Metodicheskie rekomendacii po ispol'zovaniyu metodov aktivnogo obucheniya v uchebnom processe*. `E.B. Kalinichenko, S.A. Zaharova, S.V. Akchurin. Saratov: Saratov. gos. agrar. un-t, 2011.
2. Muhina T.G. *Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii (formy provedeniya zanyatij) v vysshej shkole*: uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod: Nizhegor. gos. arhitekturno-stroit. un-t, 2013.
3. Bedrin V.S., Zhmurin D.V. Obuchayuschie mul'timedijnye prezentacii v vuzovskoj lekcii. *Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii.* 2008; 1 (6): 97 – 98.

Статья поступила в редакцию 01.12.18

УДК 377.131.14

***Belousova A.K.**, methodologist, Khakass Institute for the Development of Education and Advanced Studies (Abakan, Russia), E-mail: mac_03@mail.ru*
***Dyachenko N.S.**, methodologist, Khakass Institute for the Development of Education and Advanced Studies (Abakan, Russia), E-mail: yrieva-nadya@mail.ru*
***Halimova N.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor of the Department of psychological and pedagogical education, Khakass state University n.a. N. F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: nmhal@mail.ru*

THE FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY AMONG STUDENTS WITH THE WORLDSKILLS COMPETENCIES. The article reveals a problem of formation of labor self-determination of the teenagers enduring crisis of formation of personal identity, in particular professional identity. The article defines the influence of the organizational and pedagogical conditions realized in the context of network interaction of the main general, additional and professional education on formation of the adequate statuses of professional identity. The task of the article is to determine the impact of organizational and pedagogical conditions implemented in the context of practice – oriented interaction of educational organizations of basic, additional and professional education and the use of forms of early professional orientation on the competencies of WorldSkills, on the formation of an adequate professional identity status. The study is conducted with the help of the methodology of the study of the professional identity of students of the tenth grade of schools in Abakan in the total number of 50 people and the analysis of satisfaction with the quality of the organization of professional tests on the competencies of WorldSkills. The obtained results allow to prove a positive impact of practice-oriented interaction of educational organizations on the formation of students' professional identity status, which is of key importance for the further formation of a holistic professional identity, which is one of the main components in the ego-identity. The work presents a number of issues in the framework of the problem, in which students need pedagogical assistance. The organizational and pedagogical conditions, orientation of pupils to the choice of profession are defined. The model of interaction of educational organizations is presented. The forms of early professional orientation contributing to the choice of promising professions and specialties (professional tests on the competencies of WorldSkills and competitions in the framework of the WorldSkills championship movement) are determined. It is concluded that the interaction of basic, additional and vocational education has a positive effect on the formation of students adequate professional identity, and the implementation of forms of early professional orientation on the competencies of WorldSkills on the choice of promising professions and specialties.

Key words: **professional identity, integration, professional self-determination, professional orientation, additional education, WorldSkills competencies, early career guidance, professional tests, promising professions and specialties.**

***А.К. Белоусова,** методист, Хакасский институт развития образования и повышения квалификации, г. Абакан, E-mail: mac_03@mail.ru*
***Н.С. Дьяченко,** методист, Хакасский институт развития образования и повышения квалификации, г. Абакан, E-mail: yrieva-nadya@mail.ru*
***Н.М. Халимова,** д-р пед. наук, доц., проф. каф. психолого-педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: nmhal@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С УЧЁТОМ КОМПЕТЕНЦИЙ WORLDSKILLS

В статье раскрываются проблемы формирования трудового самоопределения подростков переживающих кризис становления личностной и профессиональной идентичности, выбора перспективных профессий и специальностей. Цель статьи – определить влияние организационно-педагогических условий, реализуемых в контексте практико-ориентированного взаимодействия образовательных организаций основного общего, дополнительного и профессионального образования и реализации форм ранней профессиональной ориентации по компетенциям WorldSkills, на формирование адекватных статусов профессиональной идентичности. Исследование проводилось с помощью методики А.А. Азбель, А.Г. Грецова «Методика изучения статусов профессиональной идентичности», на учащихся двух десятых классов школ города Абакана в общем количестве 50 человек и анализа удовлетворенности качеством организации профессиональных проб по компетенциям WorldSkills. Полученные результаты позволили доказать положительное влияние практико-ориентированного взаимодействия образовательных организаций на формирование у школьников статуса профессиональной идентичности, имеющего ключевое значение для дальнейшего формирования целостной профессиональной идентичности, которая является одним из основных компонентов в составе эго-идентичности человека. 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. Определены формы ранней профессиональной ориентации, способствующие выбору обучающимися перспективных профессий и специальностей (профессиональные пробы по компетенциям WorldSkills и соревнования в рамках чемпионатного движения WorldSkills). Сделаны выводы о том что, взаимодействие основного, дополнительного и профессионального образования положительно влияет на формирование у школьников адекватной профессиональной идентичности, а реализация форм ранней профессиональной ориентации по компетенциям WorldSkills на выбор перспективных профессий и специальностей.

Ключевые слова: **профессиональная идентичность, сетевое взаимодействие, профессиональное самоопределение, профессиональное ориентирование, дополнительное образование, профессиональное образование, практико-ориентированное сопровождение профессионального самоопределения школьников, компетенции WorldSkills, ранняя профориентация, профессиональные пробы, перспективные профессии и специальности.**

Постановка проблемы. В процессе онтогенетического развития человека, немало важное место занимает подростковый возраст, это связанно с тем, что в старше школьном возрасте, перед молодыми людьми встают следующие задачи: преодоление зависимости от старшего поколения (родителей), через достижение своеобразной автономии; формирование личностной идентичности; самоопределении подразумевающем формирование «Образа – Я».

Идентичность является сложным структурным образованием, состоящим из большого количества идентификаций: гендерная идентичность, национальная, профессиональная и т. д. Некоторые виды идентичности даруются молодому человеку изначально, практически с рождения, другие начинают осознаваться 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 эмигрирование специалистов из сфер деятельности жизненно важных для общества, в более оплачиваемые отрасли деятельности [2].

Ценностные ориентации молодёжи, влияющие на выбор профессии и на формирование отношения к процессу её освоения, за последние 30 – 40 лет, существенно эволюционировали. Многие исследователи отмечают, что при выборе профессии современные молодые люди преимущественно ориентируются на три критерия: престижность той или иной профессии, возможность получать высокие доходы и, еще более примитивная ценность, наиболее легкие условия обучения [3].

Неправильная ориентация молодёжи на будущую профессию, востребованную рынком труда, во многом обусловлена недостатком достоверной и современной информации, неспособностью предвидеть ситуацию на рынке труда на дальнюю перспективу, искажёнными представлениями о престижности тех или иных профессий [4].

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 ученые 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.) [5].

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 [6].

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 [7]. 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 единственный критерий, по которому оценивается достоинство той или иной профессии, ее финансовая престижность.

С целью оптимизации профессионального выбора школьников в современных социально-экономических условиях процесс ранней профессиональной ориентации предполагает использование профессиональных проб на различных этапах профориентации. Исследования, посвященные проблеме организации ранней профессиональной ориентации и профессиональных испытаний представлены в трудах П.С. Лернера, С.Г. Геллерштейна, М.В.Ретивых, И.Н. Шпильрейна, С. Фукуямы, В.Д. Симоненко, Т.Г. Шитоевой, Чистяковой, И.А. Сазонова.

Потребности обучающихся в личностном и профессиональном самоопределении и реальные условия профессиональной ориентации имеющиеся в общеобразовательной школе, недостаточны для обеспечения процесса профессиональной ориентации [8]. Профессиональные пробы по компетенциям WorldSkills в рамках ранней профессиональной ориентации помогут нацелить учащихся на выбор перспективных профессий.

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 формирования готовности к выбору профессии, на локальном, муниципальном и региональном уровне управления образованием. *Цель статьи* – определить влияние организационно-педагогических условий, реализуемых в контексте практико-ориентированного взаимодействия образовательных организаций основного общего, дополнительного и профессионального образования, реализации форм ранней профессиональной ориентации по компетенциям WorldSkills. 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 образовательные организации среднего профессионального образования, как организаторы профессиональных проб по компетенциям WorldSkills и соревнований в рамках чемпионатного движения WorldSkills.

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.).

Реализации форм ранней профориентационной работы посвящены труды А.Д. Сазонова, В.Ф. Сахарова, Н.Н. Захарова, В.Д. Симоненко, Н.Ш. Шадиева, С.Н Чистяковой. Исследования организации профессиональных проб представлены в работах В.Д. Симоненко, П.С. Лернера, М.В. Ретивых, С.Г. Геллерштейна, С.Н. Чистяковой, С. Фукуямы, Т.Г. Шитоевой, И.Н. Шпильрейна.

Учитывая опыт обозначенных учёных, мы провели исследование, позволившее определить влияние процесса практико-ориентированного взаимодействия основного и дополнительного образования и форм ранней профессиональной ориентации по компетенциям WorldSkills на формирование адекватных статусов профессиональной идентичности у обучающихся 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 и реализация информационного и педагогического обеспечения, с использованием практико-ориентированных технологий, форм и методов;
- реализация форм ранней профессиональной ориентации по компетенциям WorldSkills.

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, формирования готовности школьников к выбору профессии, что, в конечном итоге, приведет к высокому уровню адаптации старшеклассников к условиям обучения в профессиональных образовательных организациях, сформированности профессионального сознания;
- определение форм ранней профессиональной ориентации способствующих выбору учащимися перспективных профессий и специальностей;
- повышение конкурентоспособности и востребованности выпускников.

Разработанная нами модель является универсальной и может быть внедрена и успешно реализована в процессе взаимодействия других видов образовательных организаций (рис. 1).

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;
- информационный ресурс «Атлас востребованных профессий и профессиональных проб Республики Хакасия «Пропуск в профессию» (https://profproba-19.nethouse.ru), для учащихся старших классов средне образовательных школ.

На пропедевтическом этапе педагогического сопровождения самоопределения школьников (5 – 8 класс) в ходе практико-ориентированного взаимодействия образовательных организаций, были реализованы три интегративных программы внеурочной деятельности (по профессиональной ориентации) по социальному и обще интеллектуальному направлению, «Калейдоскоп профессий» для 5 класса, «Калейдоскоп профессий» для 6-7 класса, а так же несколько модулей программы дополнительного образования «Проффгид».

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», принципом построения тематики разделов выступает 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- – классы) и «уточнение социально-профессионального выбора» реализуется программа «Проффгид» 8- – классы.

В процессе освоения программ реализуется углубление и расширение знаний учащихся по предмету общеобразовательной школы, технология, а так же

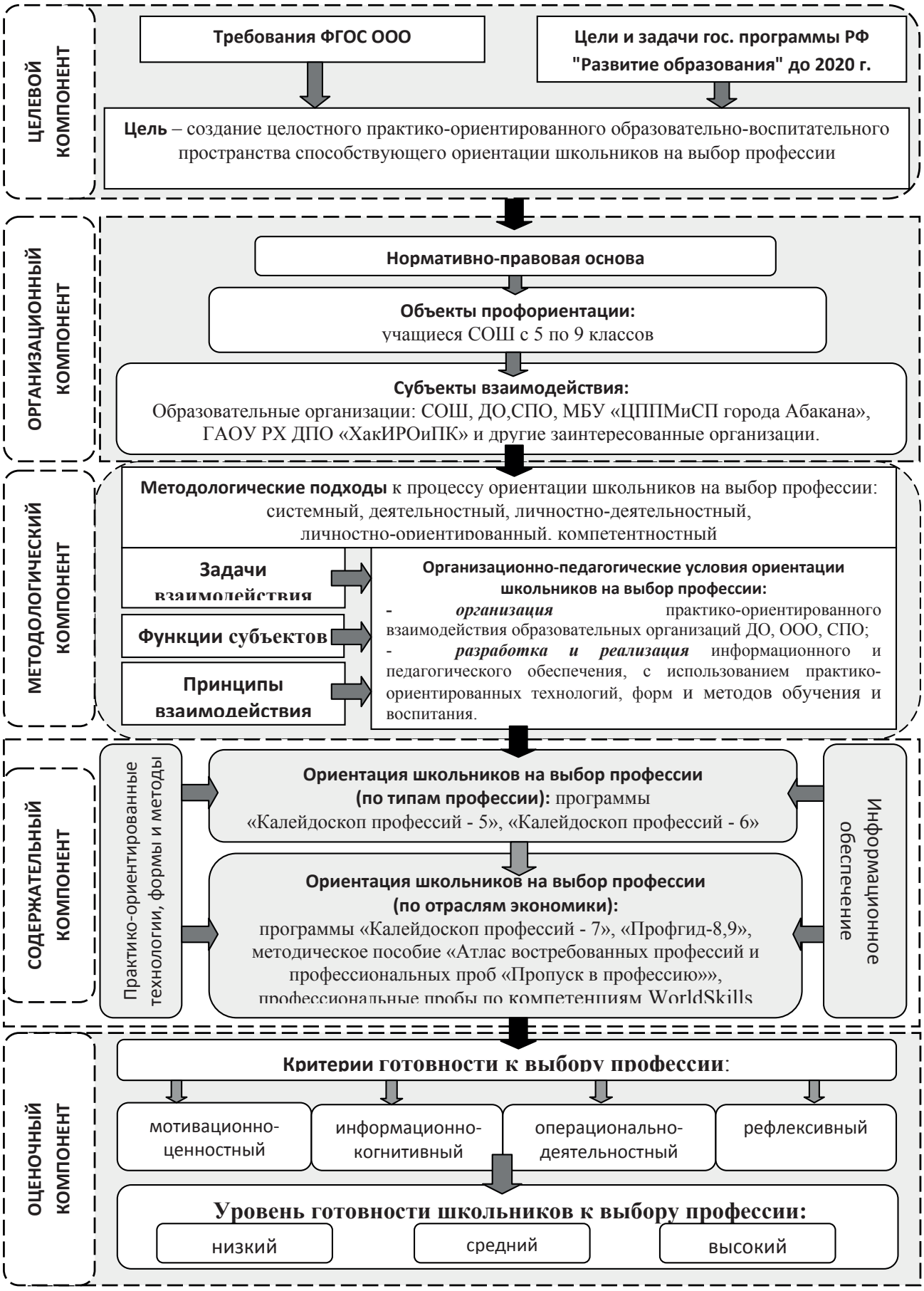


Рис. 1. Модель взаимодействия образовательных организаций

опережающее обучение по следующим предметам: физика, информатика, география, биология, искусство.

На этапе педагогического сопровождения школьников именуемом «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 выявление 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).

Для учащихся 8 – 11 классов были предложены программы профессиональных проб по компетенциям WorldSkills, которые проводятся на базе профессиональных образовательных организаций - площадках соревнований WorldSkills («Изготовление твердых лекарственных форм для животных», «Проведение дидактических игр для детей дошкольного возраста с использованием интерактивной доски, «Создание сайта-визитки», «Современные технологии монтажа сантехнических труб», «Работа на сварочном тренажере»).

Также в рамках движения WorldSkills организованы соревнования юниоров WorldSkills. В 2017 году конкурсы проводились по компетенциям – мобильная робототехника и электромонтаж, где приняли участие 18 школьников (5-11 классы). В 2018 году соревнования прошли по 4 компетенциям (предпринимательство, электромонтаж, дошкольное воспитание, веб-дизайн и разработка), где приняли участие 18 обучающихся в возрастной категории 14-16 лет. Школьники выполняли конкурсные задания по стандартам WorldSkills.

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 [5].

Психологическое тестирование проводилось на двух девятых класса 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.

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% оптанта не способны без помощи других лиц оценить свои профессионально важные качества, склонности, индивидуальные психологические особенности и возможности, находятся в статусе навязанной (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.

В ходе практических занятий педагогами заполнялись карты профессиональных проб для анализа удовлетворенности качеством их организации по компетенциям WorldSkills и анкеты с целью определения степени заинтересованности школьника данным видом деятельности.

По результатам анкетирования о качестве организации профессиональных проб в рамках соревнований WorldSkills проводился анализ. Анализ профессиональных проб показал, что 94% прошедших испытание были заинтересованы выполняемой профессиональной деятельностью, 95% оценили актуальность, 70% школьников имеют желание посетить другие профессиональные пробы и 37% планируют дальнейшее профессиональное образование в данной образовательной организации.

Заключение. Полученные результаты дали основание считать, что практико-ориентированное взаимодействие образовательных организаций основного общего, дополнительного и профессионального 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.

Результаты анализа организации профессиональных проб по компетенциям WorldSkills свидетельствуют об эффективности практико-ориентированных форм сопровождения профессионального самоопределения школьников в выборе перспективных профессий и специальностей. Соревнования в рамках чемпионатного движения WorldSkills предоставили школьникам возможность попробовать свои силы в конкретной профессии одновременно с обучающимися СПО, получить информацию о ней непосредственно от представителей профессионального сообщества, понять, как устроена отрасль и увидеть перспективы карьерного роста.

Библиографический список

1. Ярышева А.А., Ланина Е.М. Формирование профессиональной идентичности у подростков с нарушением интеллекта. *Вестник КГУ*. 2015; 2 (62): 138 – 141.
2. Магидович М.Л. *Профессиональная идентичность художника и социокультурные механизмы ее формирования.* Диссертация … кандидата социальных наук. Санкт-Петербург, 2005.
3. Завьялова К.А. Проблемы взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг. *Электронный научный журнал Современные проблемы науки и образования.* Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16997
4. Бондаренко О.В. Рынок труда и рынок образовательных услуг: проблемы взаимодействия. *Научный журнал. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. Available at: https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4769
5. Албитова Е.П. Мобильная профидентичность в поиске и выборе специальности. *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2011; 2: 149 – 156.
6. Пряжников Н.Н. *Профессиональное и личностное самоопределение*. Москва: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
7. Азбель А.А. *Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников*. Диссертация … кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2004.
8. Сазонов И.А. *Теория и практика профессиональной ориентации школьников.* Автореферат диссертации…кандидата педагогических наук. Оренбург, 2001.

References

1. Yarysheva A.A., Lanina E.M. Formirovanie professional'noj identichnosti u podrostkov s narusheniem intellekta. *Vestnik KGU*. 2015; 2 (62): 138 – 141.
2. Magidovich M.L. *Professional'naya identichnost' hudozhnika i sociokul'turnye mehanizmy ee formirovaniya.* Dissertaciya … kandidata social'nyh nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
3. Zav'yalova K.A. Problemy vzaimodejstviya rynka truda i rynka obrazovatel'nyh uslug. *`Elektronnyj nauchnyj zhurnal Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16997
4. Bondarenko O.V. Rynok truda i rynok obrazovatel'nyh uslug: problemy vzaimodejstviya. *Nauchnyj zhurnal. Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij.* Available at: https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4769
5. Albitova E.P. Mobil'naya profidentichnost' v poiske i vybore special'nosti. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva*. 2011; 2: 149 – 156.
6. Pryazhnikov N.N. *Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie.* Moskva: Institut prakticheskoj psihologii, Voronezh: NPO «MOD`EK», 1996.
7. Azbel' A.A. *Osobennosti formirovaniya statusov professional'noj identichnosti starsheklassnikov*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
8. Sazonov I.A. *Teoriya i praktika professional'noj orientacii shkol'nikov.* Avtoreferat dissertacii…kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2001.

Статья поступила в редакцию 12.11.18

УДК 378.147

***Berkutova O.V.**, senior teacher, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: berolka@yandex.ru*

THE ORGANIZATION OF STUDENTS' TRAINING WITH THE CASE-STUDY METHOD. The article discusses recommendations for organization of effective classes with the help of the case study method. Different variants for carrying out the case study with step-by-step instructions are considered. The requirements that must be followed while planning and conducting effective case studies in class are shown. The paper highlight advantages of work with the case study method on lectures in detail, and reveals the positive impact of work with the case study method on the key professional competencies of students, since the students learn the model of expert behavior (working with missing data, conducting experiments to confirm the hypothesis, finding the missing information, hypothesizing, the selection of the necessary data, etc.)

Key words: **case-study, lecture, science, small groups.**

***О.В. Беркутова**, ст. преп., Казанский национальный исследовательский технологический университет, E-mail: berolka@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО МЕТОДУ КЕЙС-СТАДИ

В статье рассматриваются рекомендации по эффективной организации занятий по методу кейс-стади. Рассматриваются различные варианты проведения кейс-стади с пошаговой инструкцией. Приводятся требования, которые необходимо соблюдать при планировании и проведении кейс-стади на занятии, для того, чтобы оно было эффективным. Подробно рассмотрены преимущества работы по методу кейс-стади над лекционными занятиями, выявлено положительное влияние работы по методу-кейс-стади на ключевые профессиональные компетенции студентов, так как студенты осваивают модель поведения экспертов (работа с недостающими данными, проведение опытов для подтверждения гипотезы, поиск недостающей информации, выдвижение гипотез, отбор необходимых данных и т. д.).

Ключевые слова: **кейс-стади, лекция, наука, малые группы.**

Требования к преподавателю высшей школы в период модернизации вузов и внедрения новых образовательных стандартов значительны. Помимо наличия базовых специальных знаний и умений, согласно ФГОС, от преподавателя требуется владение широким спектром образовательных технологий, компетенциями педагогического проектирования образовательных программ, прогнозирования изменений в сфере образования и использования инновационных методов преподавания. Развитие ключевых профессиональных компетенций у студентов предполагает интерактивный режим обучения, основанный на диалоге, игре, поиске и сотрудничестве. Из всего многообразия подходов и методов активизации познавательной деятельности студентов особое внимание заслуживает такой интерактивный метод обучения, как метод анализа проблемных ситуаций (кейс-стади).

Рассмотрим различные варианты проведения кейс-стади на занятиях [1; 2; 3]. Наиболее эффективным и простым в использовании является, так называемый, незаконченный кейс-стади, это метод обучения на основе кейс-стади, который сравнивается Клайдом Херрейдом с классическим проблемным кейс-стади, когда информация преподносится студентам небольшими порциями и работа происходит в малых группах. Преимуществом проблемного кейс-стади также как и незаконченного кейс-стади является тот факт, что все студенты задействованы в решении проблемы. Но, в отличие от проблемного кейс-стади, незаконченный кейс-стади может быть рассмотрен в рамках одного занятия, а не растягиваться на несколько.

Данный метод анализа кейсов, в котором чередуются ремарки преподавателя, который является постановщиком проблемы изучаемого кейса и того, кто решает данную проблему (обучающийся) также может быть пройден в течение нескольких следующих занятий. Перед преподавателем стоит задача разработки проблемы и затем написания соответствующего сценария. Сценарий – это диалог между тем, кто ставит проблему (эксперт) и тем, кто ее решает (новичок). Преподаватель может представить студентам кейс, например, при помощи метода «двух шляп». Так, используя этот метод, преподаватель сначала играет роль постановщика проблемы, а затем, меняя шляпу, он действует от лица решающего проблему. Или же, как вариант, студенты могут поочередно зачитывать роли диалога. Данный метод презентации кейса является достаточно пассивным, однако его преимущество состоит в том, что он является иллюстрацией того, каким образом новичок или эксперт действуют при размышлении над какой-либо проблемой. Такой метод работы над проблемой будет иметь такие же слабые стороны любой пассивной формы презентации, если преподаватель не будет периодически делать паузу и проводить дискуссию со студентами.

Наиболее интересным и мотивирующим для всех студентов является использование метода незаконченного кейс-стади на занятиях. По мнению К. Херрейда, для применения данного способа нужно взять какую-либо статью из научного журнала. Далее необходимо выбрать вопрос, который обычно находится в начале статьи. Студентам дается задание спроектировать эксперимент в малых группах, для решения той проблемы, которая поднимается в статье. После некоторого времени предоставленного на обсуждение, группы должны представить свой проект эксперимента и объяснить причину использования данного подхода.

На следующем этапе преподаватель кратко рассказывает о том, какие подходы применили авторы статьи для решения проблемы. Преподаватель описывает фактические методы решения проблемы, которые использовали учёные. Затем группы должны предсказать то, какими могут быть результаты данного решения. Можно дать малым группам заполнить пустую таблицу или график. Группам еще раз дается задание доложить о своих способах решения проблемы перед всей студенческой группой. Студенты должны привести свои рассуждения, таким образом, чтобы они были бы понятны всем присутствующим. Далее должны последовать комментарии со стороны преподавателя и студентов.

На данном этапе преподаватель раскрывает реальную дату проведенного исследования, указанного в статье. Группам дается задание интерпретировать результаты и сделать выводы в свете оригинальной гипотезы. После обсуждения преподаватель раскрывает авторскую интерпретацию результатов и их выводы. Далее идет завершающий этап.

Как заявляет К. Херрейд, вышеуказанный способ является предпочтительным при использовании кейсов среди преподавателей естественнонаучных дисциплин. Он является реальной моделью того, как мы вынуждены принимать решения при недостаточном количестве данных и должны постоянно пересматривать наши заключения по мере того, как нам становится доступным большее количество информации. Студенты «бьются» над реальной исследовательской проблемой и подвергают критическому анализу идеи друг друга и исследуемые данные. Важным является то, что они видят альтернативные подходы решения проблемы, которые предлагают различные группы, и они также видят модель поведения экспертов. Таким образом работает настоящая наука – мы должны работать с недостающими данными, проводить опыты для подтверждения гипотезы, собирать больше информации, дорабатывать гипотезу, делать больше предположений, собирать больше данных и т. д. [4].

Лекционный метод преподавания материала редко раскрывает то, что действительно происходит в процессе сбора данных, в отличие от метода кейс-стади. В процессе работы вышеуказанным способом, мышление студентов меняется навсегда. Они быстро осознают, что существуют альтернативные пути решения проблемы и альтернативные пути интерпретации данных. Они начинают сомневаться. Большинство учебников и лекций предоставляют факты таким образом, как будто изложенные в них знания, являются неоспоримыми и непреложными. Таким образом, мы оказываем студентам медвежью услугу.

Студенты вряд ли будут задаваться вопросом о способах обнаружения какого-либо научного факта, если мы говорим о нем догмами. Действуя таким образом, мы не разовьем пытливость ума у студентов. Виллиам Перри, профессор гарвардского университета, разработчик модели развития студента указал, что ранней стадией зрелости у студента является стадия «дуальности». Студент на данной стадии развития воспринимает преподавателей и родителей как абсолютные авторитарные фигуры и убежден, что все, что написано в учебниках является правильным и существуют только правильные и неправильные ответы на вопросы. Для такого студента все, что говорит преподаватель является истиной и он автоматически будет повторять усвоенное в тестах. К сожалению, лекционный метод, укрепляет данную стадию у студентов. Более того, он искажает знания о том, как создаются научные исследования. В кейс-стади такого не происходит, так как они показывают студентам, что реальное занятие наукой это тяжелый, грязный труд. Кейсы требуют от студента скептицизма, гибкости и способности видеть альтернативные подходы. Решение проблем – это их необходимое условие. Таким образом, кейсы развивают критическое мышление [5].

К. Херрейд приводит необходимые условия, которым необходимо следовать преподавателю для успешной работы по методу кейс-стади. В данной статье мы рассмотрим лишь несколько самых основных. Самое главное условие – необходимо хорошо подготовиться. Но проблемой может быть то, что некоторые преподаватели не знают, как нужно готовиться к кейс-стади. У них нет ясного понимания собственных целей при использовании кейсов. Они не знают, как задавать правильные вопросы. Они не подготовили себя и своих студентов к этому главному переходу от традиционного лекционного формата, пребывают в иллюзии, что само собой произойдет хорошее обсуждение.

И еще одно немаловажное условие – не следует начинать обсуждение с закрытого вопроса. Самым важным является первый вопрос. Первым критерием подходящего вопроса является его способность вовлечь всех без исключения студентов в обсуждение. Если начать со слишком сложного вопроса, с такого вопроса, который покажется слишком мудреным, никто не ответит. Но есть и еще один неверный способ – это задать вопрос, который имеет однозначный ответ, например «Какова химическая формула глюкозы?». Большинство студентов предпочтут воздержаться от ответа, даже если они уверены в том, что знают правильный ответ. Они не хотят рисковать, они деловито опустят головы, будут избегать зрительного контакта, и будут старательно записывать что-либо в своих тетрадях. Более того, если какой-нибудь смелый студент даст на него ответ, то послужит ли это началом обсуждения?

Самыми лучшими вопросами для эффективного начала дискуссии являются открытые вопросы, то есть те, которые допускают большое количество подходящих ответов, или же если преподаватель задаст нейтральный вопрос, на который студентам будет легко ответить. Предположим, что кейс содержит материал об урожае ГМО растений и его сюжет происходит за обеденным столом, вся семья напряженно спорит. В данном случае подходящим заданием для студентов было бы определить какова позиция по данному вопросу у каждого члена семьи. И наоборот, не стоило бы задавать такой вопрос «Как ученые внедряют гены из одного организма в другой?»

Модерация обсуждения со стороны преподавателя является важным этапом в работе над кейс-стади. К. Херрейд считает, что важно вовлечь всех студентов в обсуждение темы, для этого преподавателю необходимо работать не только с теми студентами, которые тянут руку и готовы отвечать. Тех студентов, у которых есть намерение ответить, можно поддержать вопросами, которые позволяют посмотреть на проблему с другой стороны, например «Что Вы думаете об этом предположении? Что бы мог возразить тот, кто против этого плана?».

Также для полноценной дискуссии необходимо, чтобы участники умели слышать друг друга. Для этого преподавателю необходимо связывать идеи одного студента с идеями того, кто высказывал свое мнение ранее. Для этого можно попросить одного студента высказаться о том, как его идея связана с ранее высказанными идеями других студентов, а для этого он должен научиться слушать своих одногруппников. Преподавателю, со своей стороны, следует применять прием перефразирования того, что сказали студенты, например «Я правильно понял, что Вы хотели сказать…». Итак, К. Херрейд говорит о том, что не следует превращать обсуждение темы в некоторое подобие теста, где обратной связью со стороны преподавателя выступают лишь ответы «правильно» или «неправильно».

Таким образом, рассмотренные нами рекомендации организации занятий по методу кейс-стади являются эффективными и универсальными и могут быть использованы любым преподавателем для планирования лекционных или семинарских занятий. Важнейшим преимуществом кейс-стади над лекциями является то, что студенты видят альтернативные подходы решения проблемы, которые предлагают одногруппники или преподаватель. Также организация занятий с использованием метода кейс-стади оказывает положительное влияние на ключевые профессиональные компетенции студентов, так как они видят и осваивают модель поведения экспертов и то, как работает наука в реальности, так как студентам, подобно ученым, приходится работать с недостающими данными, проводить опыты для подтверждения гипотезы, собирать больше информации, дорабатывать гипотезу, делать больше предположений, собирать больше данных и т.д.

Библиографический список / References

1. *National Center for case study teaching in science*. Available at: http:// www.science.cases.lib.buffalo.edu/
2. Case Method in Practice. *Harvard Business School*. Available at:http://www.hbs.edu/teaching/case-6method6in6practice/
3. eLearning at Missouri [Electronic resource]. *Educational Technologies at Missouri.* Available at: http://elearning.missouri.edu/teaching-6with6the6case6study6method/
4. Herreid C.F. *Start with a Story: The Case Study Method of Teaching College Science.* Arlington, VA: NSTA. 2007.
5. Herreid C.F. *Science Stories you can count on: 51 Case studies with quantitative reasoning in Biology*. Arlington, VA: NSTA. 2014.

Статья поступила в редакцию 12.11.18

УДК 351.74/76

***Brazhenskaya N.Ye.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Psychology and Pedagogy Department, Far Eastern Law Institute of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Khabarovsk, Russia), E-mail: netbr@yandex.ru*
***Isachenko E.A.,** student, Far Eastern Law Institute of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Khabarovsk, Russia), E-mail: isachenko.katya@mail.ru*

METHODS OF FORMING THE IMAGE OF THE POLICE IN THE CHINESE PEOPLE'S REPUBLIC. The article deals with the experience of the People's Republic of China in building a positive image of the police as the representative of the state organization and of the police officers as subjects of the law. On the basis of Chinese regulatory legal acts, the position of the state in the matters of forming the image of this state service is determined. In connection with the developing relations of the Russian Federation and the People's Republic of China, the border location of the two states, as well as the large amount of practical experience in the interaction with the staff of the Ministry of Public Security of the PRC, it is advisable to turn to the foreign experience of creating a positive police image. Positive foreign experience can be taken into account both by the governing body of the internal affairs bodies in the preparation of legal acts and by the employees in their daily work. The article presents the results of a study of the opinions of Chinese citizens regarding their attitude to the promisingly developing direction of state policy – the image of the police.

Key words: **image, police, People's Republic of China, forming positive image, internal affairs bodies.**

***Н.Е. Браженская**, канд. пед. наук, доц., Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: netbr@yandex.ru*
***Е.А. Исаченко**, курсант, Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: isachenko.katya@mail.ru*

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ПОЛИЦИИ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В статье рассматривается опыт Китайской Народной республики в построении положительного имиджа полиции как представителя государственной организации и полицейских, как субъектов воплощения закона. На основе китайских нормативно-правовых актов определяется позиция государства в вопросах формирования имиджа данной государственной службы. В связи с развивающимися отношениями Российской Федерации и Китайской Народной Республики, приграничным расположением двух государств, а также наличием большого объема практического опыта взаимодействия с сотрудниками Министерства Общественной Безопасности КНР, целесообразно обратиться к иностранному опыту формирования положительного имиджа полиции. Положительный зарубежный опыт может быть учтен как руководящим аппаратом ОВД при подготовке нормативно-правовых актов, так и сотрудниками в их ежедневной работе. В статье приведены результаты исследования мнений граждан Китая в вопросах их отношения к перспективно развивающемуся направлению политики государства – имиджу полиции.

Ключевые слова: **имидж, полиция, Китайская Народная республика, формирования положительного имиджа, органы внутренних дел.**

Постоянное усложнение системы и характера международных отношений, возрастающая информатизация общества делают все более актуальной проблему имиджа страны и государства в целом, а государственных служащих – в частности. Ведь от того как должен выглядеть представитель государственной власти зависит авторитет государства.

Сегодня имидж превращается в один из ключевых элементов международных отношений.

Имидж как термин в широком понимании появился в нашей стране в конце 80-х годов, в период активного проникновения в СССР западных идеологии и ценностей. В это же время начинается активное изучение данного, явления отечественными психологами и социологами. Под имиджем сотрудника органов внутренних дел понимается эмоционально окрашенный публичный образ, формируемый с целью создания положительного отношения со стороны общества к сотруднику ОВД. При этом внутренняя самооценка специалистом собственных

профессиональных и личностных качеств тесно взаимосвязана с внешней оценкой [1, с. 17]. Изучение зарубежного опыта в вопросах создания положительного имиджа государственной структуры позволяет обогатить небольшой по исторической протяженности опыт Российской Федерации и выработать собственные методы на основе полученной информации.

Также актуальность термина «имидж» применимо к сотруднику полиции, обусловлена ее функциональным назначением. Современный этап социально-исторического развития общества ориентирован на индивидуальный подход к каждой личности. Проецируя это на правоохранительную деятельность, можно говорить о том, что деятельность сотрудников полиции в значительной степени зависит от ее оценки членами общества, т.е. гражданами, с которыми мы в рамках служебной деятельности взаимодействуем каждый день. Первоочередная роль в этом аспекте отводится именно имиджу.

Опыт Китайской Народной республики по формированию положительного имиджа сотрудника полиции заслуживает внимания за счет своей системности и комплексного подхода.

Деятельность полиции КНР регулируется Законом КНР «О народной полиции» [2], который был принят на 12 заседании Постоянного комитета 8-го всекитайского съезда народных представителей 28 февраля 1995 года, обнародован указом 40 Председателя КНР 28 февраля 1995 года, и вступил в силу с момента обнародования.

Перед народной полицией Китая стоят следующие задачи:

1. Защита безопасности государства;
2. Поддержание общественного порядка;
3. Защита личной безопасности и свободы граждан и их собственности;
4. Защита общенародной собственности;
5. Предотвращение, пресечение и наказание незаконной и преступной деятельности.

Отметим, что полицейские в КНР могут работать не только в органах общественной безопасности, в частности – Министерстве общественной безопасности КНР, но и в органах государственной безопасности, тюрьмах и органах, занимающихся вопросами трудового перевоспитания, а также полицейскими, работающими в народных судах и народной прокуратуре. Расширение круга структур, для прохождения службы автоматически приводит к увеличению числа полицейских в стране, таким образом, увеличивая престиж этой профессии.

В соответствии с вышеназванным законом сотрудники полиции КНР в своей деятельности должны опираться не только на законодательство, но и на поддержку народа, кроме того, принимать контроль с его стороны. Это положение на законодательном уровне закрепляет обязанность полиции учитывать мнение масс, устанавливает возможность и необходимость обратной связи, взаимодействия государства и общества при регулировании интересов.

Важно отметить, что в Законе КНР «О народной полиции» [2] установлены требования к нравственным качествам сотрудника полиции. Таковыми являются:

1. Беззаветная преданность своему долгу;
2. Честность;
3. Высокая дисциплинированность;
4. Подчинение приказам;
5. Неукоснительное приведение законов в жизнь.

Такой подход отражает большую ответственность государства за кандидатов, поступивших на службу, за их моральный облик и имидж организации в целом. Нравственные качества, указанные в ст. 4 [2] рассматриваемого закона, это не только требования, которые предъявляются к гражданам, желающим стать сотрудниками полиции, но и определенный способ воздействия на сознание людей путем установления категорий, которым в идеальной концепции должен соответствовать сотрудник полиции. Это является примером опосредованного метода формирования имиджа сотрудника полиции КНР.

Функциональные обязанности народной полиции КНР находят свое отражение в ее структуре, состоящей из следующих десяти служб:

1. Служба обеспечения общественной безопасности.
2. Служба бытовой регистрации.
3. Служба уголовного розыска.
4. Департамент обеспечения безопасности дорожного движения.
5. Миграционная служба.
6. Пограничная служба.
7. Служба пожарной безопасности.
8. Охранная служба.
9. Служба интернет-безопасности.
10. Профессиональные полицейские службы включают в себя также подразделения железнодорожной полиции, полиции по борьбе с контрабандой, морской транспортной полиции, гражданской полиции и лесной полиции [3].

Широкая компетенция полиции придает ей статус незаменимости и необходимости, а, значит, подразумевает формирование определённой степени уважения к её сотрудникам.

Необходимо акцентировать внимание на ст. 26 Закона КНР «О народной полиции», которая закрепляет следующие положения:

«Полицейский инвентарь, знаки различия и униформа должны изготавливаться под объединенным наблюдением отдела общественной безопасности при Госсовете и контролироваться этим же отделом совместно с другими соответствующими организациями. Ни одно частное лицо, либо организация не имеет права незаконно производить вышеуказанное или торговать этим.

Полицейский инвентарь, знаки различия, униформа и удостоверения могут использоваться исключительно народной полицией, ни одно частное лицо или организация не могут владеть ими или использовать их.

Если какое-либо частное лицо нарушает положения двух предыдущих параграфов, то незаконно изготовленные, проданные или купленные, находящиеся во владении или использованные полицейский инвентарь, знаки различия, униформа или удостоверения должны быть конфискованы, и лицо должно быть задержано на срок, не превышающий 15 суток, или получить дисциплинарное взыскание от органа общественной безопасности, или на него может одновременно быть наложен штраф в сумме, не превышающей 5-кратного размера незаконно полученных доходов; если в деле имеется состав преступления, то в соответствии с законом против такого лица возбуждается уголовное расследование» [2].

Эта норма устанавливает прежде всего должное отношение к внешнему облику сотрудника полиции, запрещая кому-либо кроме уполномоченных лиц использовать соответствующие униформу, инвентарь и иные средства отличия. Законодательное регулирование этого вопроса снижает вероятность использования поддельных средств, идентифицирующих сотрудника полиции, тем самым повышая уровень доверия граждан.

Проанализировав Закон КНР «О народной полиции», можно сделать вывод, что органы государственной власти уделяют большое внимание формированию имиджа полиции на законодательном уровне. Урегулированы вопросы, касающиеся моральных качеств сотрудника полиции, а также форменного обмундирования и знаков отличия. Эти аспекты имеют значимую роль в формировании имиджа сотрудника полиции.

Проведенный анализ законодательства КНР позволяет заключить, что имидж полиции КНР формируется не только посредством оценки результатов ее деятельности и учета мнения граждан о ее работе, но с помощью косвенных методов, как, например, преднамеренное формирование у населения определенного отношения к какой-либо структуре.

На формирование имиджа влияют следующие факторы: государственная политика КНР; общественное мнение; восприятие сотрудниками полиции самих себя. Рассмотрим каждый фактор подробнее.

Влияние государственной политики выражается в высоких требованиях, предъявляемых к уровню боевой готовности и боеспособности формированию положительного имиджа народной полиции в решении задач защиты безопасности КНР и обеспечения спокойствия китайского народа. Руководство Китая возводит народную полицию в ранг опоры стабильности государства. Поздравляя с наступающим 2016 годом служащих НОАК, сотрудников вооруженной милиции и народной полиции, председатель КНР СИ Цзиньпин в своем первом твите в Weibo выразил надежду в их эффективной работе по реализации «китайской мечты» [4].

Важным фактором поддержания в государстве стабильности является фактор охраны общественного порядка и общественной безопасности, конституционные основы которых закреплены в ст. 28 Основного закона КНР. Согласно норме этой статьи, «государство охраняет общественный порядок, подавляет предательскую и иную преступную деятельность, подрывающую, безопасность государства, карает за нарушение общественной безопасности, дезорганизацию социалистической экономики и иные преступные действия, наказывает и перевоспитывает преступные элементы» [5].

Второй фактор – это общественное мнение. Здесь следует отметить двойственный характер этого фактора. Он заключается в том, что имидж одновременно зависит от уже существующего общественного мнения, но, вместе с тем, он является тем, что порождает, создает новое общественное мнение.

Говоря о восприятии сотрудниками полиции самих себя, необходимо отметить, что именно оно определяет первоначальное общественное мнение, которое формируется в массах. Можно провести аналогию с новым учеником в классе, так как мнение, которое сложится о нем, будет во многом зависеть от того, как он оценивает сам себя и как умеет себя подать.

Для исследования имиджа полиции КНР было проведено анкетирование 50 граждан КНР разных профессий в возрасте от 23 до 35 лет и 100 сотрудников полиции КНР. Им была предложена анкета, состоящая из шести вопросов и отражающая их отношение к полиции.

Наиболее высоко был оценен имидж полицейских КНР и России. На наш взгляд, это обусловлено сложившимися дружественными отношениями двух государств. Высокая оценка деятельности полиции своей страны гражданами КНР – это не только результат исключительно деятельности полиции, но и показатель того, что народ заинтересован в деятельности полиции и следит за ней.

В рейтинге престижных профессий «сотрудник полиции» занял третье место. На сегодняшний день, в КНР, как и в других странах, наибольшим престижем обладает «депутат». На наш взгляд, это обусловлено именно сформированным имиджем. Так, в области политологии институт имиджа занимает одно из первых мест, чего пока еще нельзя сказать о правоохранительной сфере.

«Полицейский» занимает одно их первых мест еще и потому, что служба в МОБ КНР гарантирует стабильность и ряд основных социальных гарантий. Именно так ответили 45% граждан на вопрос: «Почему вы пришли на службу в МОБ КНР?».

Вопрос о том, какое подразделение в полиции на Ваш взгляд является наиболее престижным был задан как сотрудникам, так и гражданам, не находящимся на службе. Большинство граждан в двух соответствующих группах опрашиваемых выбрало подразделение предварительного расследования. На наш взгляд, и здесь немалую роль сыграл имидж. Так, в большинстве телевизионных передач показывают именно следователей, что на подсознательном уровне закрепляется в сознании людей. Еще один аргумент – это словоупотребление. Так, Уголовный кодекс КНР на родном языке именуется 中华人民共和国刑法 xíngfǎ, где 中华人民共和国 zhōnghuárénmíngònghéguó – КНР, а 刑法 – уголовный кодекс, и предварительное расследование, которое переводится: 刑事侦查 xíngshìzhēnchá (дословно: уголовный розыск, однако, содержанием понятия охватывается именно деятельность органов предварительного расследования). В часто употребляемом словосочетании «уголовный кодекс» и словосочетании «предварительное расследование» используется одно и то же слово. Это также, на наш взгляд, является одним из способов формирования определенного отношения к тому или иному явлению. Вероятно, что ряд опрошенных граждан даже не знают о специализации каждого подразделения, и их выбор был сделан в пользу того, название которого они слышали чаще всего.

Фактические результаты деятельности полиции также оценены на высоком уровне: 70% опрошенных считают себя защищёнными от преступных посягательств. Такой результат обеспечен высоким профессионализмом сотрудников полиции.

На сегодняшний день, граждане КНР действительно заинтересованы в деятельности МОБ и неравнодушно относятся к ее результатам. Это подтверждает и тот факт, что в процессе опроса не оказалось лиц, отказавшихся принять в нем участие, а также затруднившихся ответить на тот или иной вопрос.

Несмотря на то, что основной причиной, по которой граждане поступают н службу в полицию является ее стабильность и высокие социальные гарантии, тем не менее, у них сохраняется очень серьезное отношение к службе и желание карьерного роста, что обеспечивает высокий самоимидж сотрудника МОБ КНР.

Подводя итоги, отметим, что категория «имидж» сложна и многогранна, так как направлена на все стороны жизнедеятельности человека.

В Китайской Народной республике вопрос о престиже самой профессии – сотрудник полиции, решен на высоком уровне. Возможность прохождения службы сотрудником полиции не только в МОБ КНР, но еще и в иных правоохранительных органах, таких как тюрьмы, народные суды, органы прокуратуры, увеличивает численность полицейских, тем самым влияя на их авторитет в целом, показывает незаменимость, необходимость и универсальность сотрудников это профессии. Это наглядно показывает действие одного из законов диалектики: переход из количества в качество, и наоборот.

Во-вторых, на законодательном уровне определены морально-нравственные качества, предъявляемые к сотруднику полиции. Несомненно, это прямо указывает на то, каким государство хочет видеть сотрудника. Но нормативно-правовое регулирование данного вопроса в значительной степени также влияет на восприятие сотрудника обществом. Так, граждане, которые обращающиеся к Закону КНР «О народной полиции» от 28 февраля 1995 г., уже на подсознательном уровне воспринимают сотрудника полиции с теми качествами, которые идеально предписал ему законодатель. Таким образом, определение качеств сотрудника полиции на уровне закона является еще одним из очень важных путей формирования имиджа сотрудника полиции, а соответственно и оценки сотрудника и его деятельности гражданами.

В-третьих, материально-техническое обеспечение правоохранительной деятельности, в частности – униформа сотрудника полиции – это то, на что в первую очередь обращает свое внимание общество. Законодательное урегулирование этого вопроса запрещает использование соответствующих атрибутов частными лицами. Это придает большую значимость и повышает авторитет сотрудника полиции на эмоциональном уровне. Прежде всего – восприятие сотрудника отдельно взятым гражданином, и отсутствие у последнего сомнений в том, что перед ним действительно лицо, уполномоченное на ношение форменного обмундирования, а соответственно – действительно сотрудник полиции. А также, самовосприятие сотрудника – осознание не только собственной важности и возможности реализации прав, которые недоступным другим членам общества, но и степени ответственности за принятие решений, которая налагается в связи с тем, что тебе дается право ношения форменного обмундирования.

Библиографический список

1. Каданцева Н.П., Гейжан Н.Ф. *Формирование имиджа сотрудников органов внутренних дел в образовательном процессе вуза*: методическое пособие. Санкт-Петербург: СПбУ МВД России, 2012.
2. *Закон КНР «О народной полиции» от 28 февраля 1995 г.* Available at: http://www.law.uglc.ru/police.htm
3. *Конституция КНР 1982 г. (с изм. 2004 г.).* Available at: http://www.chinalawinfo.ru/constitutional_law/constitution
4. Си Цзяиньпин. *Китайская Мечта – народная мечта, её реализация полностью опирается на народ и направлена на повышение уровня благополучия народа.* Available at: http://www.dipcomment.com/expert.php?watch=169
5. Внуков В.И., Кайргалиев Д.В. *Организация и управление деятельностью полиции Китая.* Available at: http://www.eurasialaw.ru/index.php?option=com_j contentplus&view=article&id=7955:2016-01-18-10-39-31&catid=512:2016-01-18-09-54-18&Itemid=215

References

1. Kadanceva N.P., Gejzhan N.F. *Formirovanie imidzha sotrudnikov organov vnutrennih del v obrazovatel'nom processe vuza*: metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: SPbU MVD Rossii, 2012.
2. *Zakon KNR "O narodnoj policii" ot 28 fevralya 1995 g.* Available at: http://www.law.uglc.ru/police.htm
3. *Konstituciya KNR 1982 g. (s izm. 2004 g.).* Available at: http://www.chinalawinfo.ru/constitutional_law/constitution
4. Si Czyain'pin. *Kitajskaya Mechta – narodnaya mechta, ee realizaciya polnost'yu opiraetsya na narod i napravlena na povyshenie urovnya blagopoluchiya naroda.* Available at: http://www.dipcomment.com/expert.php?watch=169
5. Vnukov V.I., Kajrgaliev D.V. *Organizaciya i upravlenie deyatel'nost'yu policii Kitaya.* Available at: http://www.eurasialaw.ru/index.php?option=com_j contentplus&view=article&id=7955:2016-01-18-10-39-31&catid=512:2016-01-18-09-54-18&Itemid=215

Статья поступила в редакцию 22.11.18

УДК 37.06

***Ishchenko T.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: tatiana-dial@mail.ru*
***Akimova M.O.**, senior teacher, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: beauiful__.girl@mail.ru*
***Bardakov A.V.**, Director, Bishop Educational Center, Krasnoyarsk Diocese of the Russian Orthodox Church, (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: kerpc@mail.ru*
***Vcherashnaya O.E.**, Director, Boarding School № 1 n.a. V.P. Sinyakova, (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: tatiana-dial@mail.ru*

SOCIAL DESIGNING AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF A PERSONALITY OF TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY. Involvement of students in project activities, on the one hand, is a means of developing thinking and creative abilities, and on the other, gaining experience in developing and solving problems related to society. Social projects in the context of the economic crisis, social changes in society and the renewal of the Federal State Education Standards of Higher Education help students to find their bearings in the social environment and make responsible choices in various social situations. Social design can be considered as a mechanism and means of developing the personality of students. In the context of volunteering, the development and implementation of projects becomes a powerful moral and charitable foundation.

Key words: **design, social design, educational process, personality, development, volunteers.**

***Т.Н. Ищенко**, канд. пед. наук, доц. Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: tatiana-dial@mail.ru*
***М.О. Акимова**, ст. преп. Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: beauiful__girl@mail.ru*
***А.В. Бардаков**, директор, Архиерейский образовательный центр Красноярской епархии РПЦ, г. Красноярск, E-mail: kerpc@mail.ru*
***О.Э. Вчерашняя,** директор школы-интерната № 1 им. В.П. Синякова, г. Красноярск, E-mail: tatiana-dial@mail.ru*

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Статья издаётся по результатам реализации федерального проекта «Территория добрых инициатив» (Приказ Федерального агентства по делам молодёжи от 05.07.2018 № 186 «Об утверждении списка победителей Всероссийского конкурса молодёжных проектов среди образовательных организаций высшего образования и среди физических лиц 2018»).

Вовлечение обучающихся в проектную деятельность, с одной стороны, представляет средство развития мышления, творческих способностей, а с другой – обретение опыта разработки и решения проблем, связанных с социумом. Социальные проекты в условиях экономического кризиса, социальных перемен в обществе и обновления ФГОС ВО позволяют помочь обучающимся ориентироваться в социальной среде и осуществлять ответственный выбор в различных социальных ситуациях. Социальное проектирование можно рассматривать как механизм и средство развития личности обучающихся. Разработка и реализация проектов становится мощной нравственной и благотворительной основой волонтерской деятельности.

Ключевые слова: **проектирование, социальное проектирование, образовательный процесс, личность, развитие, волонтеры.**

Социальное проектирование является одним из важнейших элементов развития адаптационного потенциала личности, выражения собственной активной позиции в общественной жизни и реализуется в создании некоммерческих проектов в социальной сфере, решающих актуальные проблемы конкретного сообщества. Для современного общества проектирование, метод проектов представляют неотъемлемую часть жизни, его характерную особенность. Проектный метод как способ системной организации деятельности, направленной на достижение конкретного результата, активно внедряется в различные сферы жизнедеятельности человека, в том числе важное место занимает в сфере образования. Проектная деятельность рассматривается как один из видов деятельности, подлежащих освоению, по требованиям ФГОС ВО и ФГОС ООО. В современных условиях образовательного процесса проектная деятельность представляет форму учебной работы, способствует воспитанию самостоятельности, инициативности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности и особое значение – для воспитательной деятельности университета.

В ряде научных исследований выявляются: потенциал проектной деятельности как предпосылки и условия развития образовательных организаций; роль проектной деятельности как совместной целенаправленной деятельности, направленной на достижение конкретных результатов; вклад проектной деятельности в развитие способностей мыслительных, способностей прогнозирования, управленческих способностей; возможность овладения различными компетентностями в проектировании и др. [1; 2; 4]. Однако рассмотрение проектной деятельности как средства развития личности обучающихся в условиях реализации социальных проектов и их самостоятельной разработки изучено недостаточно.

Образовательному процессу вуза свойственны противоречия между характером предметного содержания и способами его освоения субъектами; между необходимой устойчивостью системы образования и, в то же время, её развитием, развитием личности обучающихся; между овладением обучающимися различными видами деятельности, в том числе проектной, компетенциями и недостаточной разработанностью теоретико-педагогических и психологических основ формирования компетентности студентов в проектной деятельности. Формальному подходу к освоению в проектной деятельности конкретных компетенций свойственна подмена сути проектной деятельности, сути проектов, особенно социального характера, что влияет на профессиональное становление обучающихся.

В этом контексте проектная деятельность может стать средством и механизмом развития личности. Что же понимается под проектом? Каким образом проектная деятельность влияет на развитие личности обучающихся? Почему социальные проекты являются средством развития нравственной, мыслящей личности? Поиск ответов на эти вопросы осуществлен авторами в данной статье.

Определим ключевые понятия и идеи в этой области. «Проектом является любая задача, имеющая определенный срок начала и конца своего осуществления и требующая использования одного или более ресурсов в каждом отдельном, но взаимозависимом действии, которые должны быть завершены для достижения целей, ради которых задание (проект) было инициировано» [1, с. 18].

Социальный проект представляет сконструированное инициатором или группой разработчиков нововведение, целью которого является создание, модернизация или поддержание в изменившейся среде материальной или духовной ценности, имеющее пространственно-временные и ресурсные границы [2, с. 7 – 11]. Такое рассмотрение социального проекта направлено на создание для конкретных групп людей благоприятных условий развития, оказания помощи и имеет при этом положительное социальное значение. Социальное проектирование является одним из эффективных методических приемов не только для активизации деятельности обучающегося, но также и как средство социализации [3, с. 74]. Способность к проектированию может быть рассмотрена как антипод способности приспосабливанию, адаптации к определяющим факторам внешнего мира.

Рассмотрим понятия «проектирование» и «социальное проектирование». Проектирование – деятельность, которая дает начало целенаправленному изменению объектов, систем, явлений и в процессе которой происходят отслеживание хода спроектированных изменений и внесение корректив, необходимых для безусловного достижения цели проектирования (составление проектов) [4]. Способность к проектированию позволяет нам себя реализовать, а в условиях реализации проекта с участием волонтеров это приобретает решающее значение для развития обучающихся как в формировании целесообразности разрабатываемых социальных проектов, так и при участии в мероприятиях проекта, направленных на изменение объекта. Под социальным проектированием понимается научно-теоретическая и одновременно предметная практическая деятельность по созданию проектов развития социальных систем, институтов, социальных объектов, их свойств и отношений на основе социального предвидения, прогнозирования и планирования специальных заведомо нужных качеств и свойств, являющихся значимой социальной потребностью [5]. В этом контексте социальное проектирование представляет средство развития способностей прогнозирования результатов волонтерской деятельности.

Цель социального проектирования заключатся в привлечении внимания обучающихся к актуальным социальным проблемам общества и включение их в реальную практическую деятельность по разрешению проблем своими силами. Социальное проектирование развивает навыки критического мышления, способности к анализу, участия в дискуссии, выбора альтернативного решения и др. Данная форма вовлекает обучающегося в практическую деятельность, он становится непосредственным участником правовых отношений. В проекте важно не только выделять острые социальные проблемы, но и предлагать реальные пути их решения [2, с. 13].

В разработке проекта совместно с группой осуществляется прогностическая функция, позволяющая предвидеть предполагаемые результаты проекта. Если рассматривать социальное проектирование как средство развития личности обучающихся в вузе, то проектирование становится ведущим видом деятельности в ходе реализации проекта в образовательном процессе вуза и за его пределами. Вовлечение студентов в волонтерскую, проектную деятельность служит не только освоению этих видов деятельности, а и созданию социальной ситуации развития для респондентов (благополучателей), с которыми они работают. Организация и реализация мероприятий проекта позволит обучающимся создавать для других развивающую и поддерживающую среду, тем самым приобретать новые компетенции и формировать свою социальную позицию в условиях проекта, например, осуществления помощи подросткам, попавшим в трудную жизненную ситуацию, детям с ограниченными возможностями здоровья.

По Л.С. Выготскому, становление сознания является наиболее существенной линией развития человека. Главным источником развития ученый определил изменяющуюся социальную среду, для описания которой Л.С. Выготским введён термин социальная ситуация развития, определяемая как «своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребёнком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [6, с. 244 – 268]. А поскольку это отношение определяет ход развития психики ребёнка на определённом возрастном этапе, то волонтерская деятельность в работе с детьми и подростками ориентируется на различные проявления этого отношения.

По Б.Г. Ананьеву, личность – «субъект общественного поведения и коммуникации», «сознательный индивид» [7]. В этом емком определении личности в контексте волонтерской деятельности особую значимость приобретает развитие обучающегося как субъекта, способного к сознательной организации мероприятий, выстраиванию содержательных коммуникаций с соблюдением социальных норм и, в то же время, субъекта познания и освоения компетенций в рамках социальных проектов.

Если рассматривать в структуре личности характеристики уровней: эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический и духовный, то это позволит выявлять «проблемные точки и осуществлять управление развитием, разрабатывать систему мероприятий, содержание которых направлено на преобладание гуманистического и духовного уровней формирования личности» [8, с. 231].

Так, реализация федерального проекта «Территория добрых инициатив» предусматривала вовлечение обучающихся университета в проектную деятельность посредством освоения программы подготовки волонтеров «Идея. Добро. Творчество», тренингов командообразования, семинаров «Как работать в группе?», участие в мероприятиях проекта и последующую самостоятельную разработку социальных проектов с целью профилактики вредных привычек у подростков, развития у них психоэмоциональной и интеллектуальной сфер.

Первый этап работы «Познай себя, открой свои способности» с волонтерами направлен на самопознание и подготовку их к работе с подростками, попавшими в трудную жизненную ситуацию, и детьми с ОВЗ (умение выстраивать коммуникации, умение работать с группой, в команде и прочее). Данный этап способствует раскрытию личностного потенциала обучающихся (волонтеров), творческих способностей и направлен на самопознание и овладение различными компетенциями для работы с группой подростков.

В реализации этого этапа состоялся круглый стол «Я – волонтер территории добрых инициатив», в ходе которого обсуждались ключевые понятия и идеи волонтерской деятельности в России, направления деятельности благотворительного характера в рамках указанного проекта. Тренинг командообразования был направлен на создание командного духа, единого круга ценностей, а также специфику использования ресурсов членов команды и проработку слабых сторон, что способствовало раскрытию личностных качеств и формированию команды. Девиз тренинга – «Мы растем, преодолевая трудности. Каждое препятствие или ограничение – точка роста». В работе с волонтерами практикующими психологами реализовывались арт-терапевтические технологии по созданию команды. Волонтеры, объединившиеся в команды, выявляли отрицательные (деструктивные) и позитивные (конструктивные) качества и определяли социальные сферы для эффективной реализации функционала каждой команды.

На втором этапе – «Создание социальной ситуации развития для детей и подростков» – совместная деятельность волонтеров и специалистов проекта в социальных центрах, инклюзивной школе-интернате и детском доме. Этот этап предусматривает встречи и участие в проведении практико-ориентированных занятий «Умные игры» с детьми указанной категории, направленными на развитие воображения, мышления, выстраивания отношений ребёнка со средой, снятие коммуникативных барьеров.

Третий этап – совместная организация разработки социальных проектов с обучающимися – «Территория возможностей. Инициирую проект» предусматривал разделение на команды по разработке социально-ориентированных проектов по предпочтениям волонтеров, выявленных ими проблем и проведенного предпроектного исследования. Последующая защита проектов и начало их реализации были направлены на осмысление и доработку проектов. Кроме того, постижение истории «Добровольчество в России», обсуждение фильмов о проблемах подростков, молодёжи, детей с ограниченными возможностями здоровья или попавших в трудную жизненную ситуацию, формируют видение проблем в социальном, культурном и нравственном контекстах.

Проекты «Дети Солнца» (поддержка детей с ОВЗ и совместное проведение мероприятий с центром и родителями детей, например, совместный велопробег и др.), «Культура – наш дом» (вовлечение молодёжи в культурные мероприятия и раскрытие творческих способностей), «Миром правит парламент?» (профилактика никотиновой зависимости среди подростков и молодёжи) и другие свидетельствовали о социальном выборе волонтеров и желании самим многое постичь и оказать помощь детям, обучающимся разных категорий в осуществлении «выхода за пределы зависимостей», открытия себя.

Сотрудники кафедры совместно с обучающимися – бакалаврами и магистрантами – в реализации данного проекта также обретают новые навыки в организации отношений между волонтерами, целевой группой проекта, создании ситуации развития для всех обучающихся.

Таким образом, современное понимание проектирования связано не только с разработкой проекта (формированием образа будущего), но и с организацией самой деятельности по реализации проекта, выбором направлений проектной деятельности и инициированием их осуществления.

Вовлечение обучающихся в социальное проектирование позволяет запустить психолого-дидактические условия, при которых, во-первых, студент становится субъектом познания, проявляющим активную мыслительную деятельность. Во-вторых, установление отношений «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – дети и подростки, нуждающиеся в общении, построении отношений со взрослыми» в образовательном процессе происходит на принципах сотрудничества, обратной связи, содержательных коммуникаций [9, с. 68]. В-третьих, посредством участия в мероприятиях проекта и самостоятельной разработке социальных проектов преобразуется природа обучающегося. Проектирование тем самым становится целесообразным. В процессе реализации проекта и в результате анализа того, что в этом процессе происходит, корректируются, совершенствуются исходные идеи и решения проекта, т.е. происходит его непрерывное становление, посредством преобразований. В этих условиях срабатывает закон сохранения времени, экономии ресурсов, а самое главное – становление позиции неравнодушного человека, способного оказать помощь тем детям, подросткам, кто имеет особые образовательные потребности и ограниченные возможности здоровья. Участвуя в реализации проекта, учимся принимать и понимать Другого, а тем самым раскрывать себя, свои способности, увеличивать круг общения, творить добро, любить. Совместная реализация проекта «Территория добрых инициатив» с обучающимися в образовательном процессе вуза и за его пределами, разработка и защита социальных проектов командами волонтеров с последующей реализацией представляют мощный ресурс развития способностей обучающихся, овладения навыками проектной деятельности. Разработка и реализация социальных проектов является средством развития личности обучающихся в образовательном процессе вуза.

Библиографический список

1. Дитхелм Г. *Управление проектами*: в 2 т. Перевод с немецкого. Санкт-Петербург: Издательский дом «Бизнес-пресса», 2009; Т. 1.
2. Луков В.А. *Социальное проектирование*: учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Моск. гуманит.-социальн. академии «Флинта», 2003.
3. Асакаева Д.С. Условия и алгоритм эффективного педагогического проектирования в школе. *Научное мнение*: научный журнал. Санкт-Петербургский университетский консорциум. Санкт-Петербург, 2017: 72 – 75.
4. Мазур И.И. *Управление проектами*: справочное пособие. И.И Мазур, В.Д. Шапиро [и др.]. Москва: Высшая школа, 2001.
5. Антонюк Г.А. *Социальное проектирование: некоторые методологические аспекты.* Минск: Наука и техника, 1978.
6. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6-ти т. Т.4. Москва: Педагогика, 2013.
7. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды.* Москва: Педагогика, 1980; Т. 1.
8. Ищенко Т.Н., Мельникова Е.В., Поважнюк Е.А., Томилова С.А. Формирование духовно-нравственных ценностей молодёжи при реализации социальных проектов: организационные аспекты. *Мир науки, культуры, образования*, 2017; 1 (62): 229 – 233.
9. Ищенко Т.Н. Дидактика и дидактогения: психолого-дидактический и духовный аспекты. *Научное мнение:* научный журнал. Санкт-Петербургский университетский консорциум. Санкт-Петербург, 2017: 64 – 72.

References

1. Dithelm G. *Upravlenie proektami:* v 2 t. Perevod s nemeckogo. Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom «Biznes-pressa», 2009; T. 1.
2. Lukov V.A. *Social'noe proektirovanie*: uchebnoe posobie. 3-e izd., pererab. i dop. Moskva: Izdatel'stvo Mosk. gumanit.-social'n. akademii «Flinta», 2003.
3. Asakaeva D.S. Usloviya i algoritm `effektivnogo pedagogicheskogo proektirovaniya v shkole. *Nauchnoe mnenie*: nauchnyj zhurnal. Sankt-Peterburgskij universitetskij konsorcium. Sankt-Peterburg, 2017: 72 – 75.
4. Mazur I.I. *Upravlenie proektami*: spravochnoe posobie. I.I Mazur, V.D. Shapiro [i dr.]. Moskva: Vysshaya shkola, 2001.
5. Antonyuk G.A. *Social'noe proektirovanie: nekotorye metodologicheskie aspekty.* Minsk: Nauka i tehnika, 1978.
6. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij*: v 6-ti t. T.4. Moskva: Pedagogika, 2013.
7. Anan'ev B.G. *Izbrannye psihologicheskie trudy.* Moskva: Pedagogika, 1980; T. 1.
8. Ischenko T.N., Mel'nikova E.V., Povazhnyuk E.A., Tomilova S.A. Formirovanie duhovno-nravstvennyh cennostej molodezhi pri realizacii social'nyh proektov: organizacionnye aspekty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2017; 1 (62): 229 – 233.
9. Ischenko T.N. Didaktika i didaktogeniya: psihologo-didakticheskij i duhovnyj aspekty. *Nauchnoe mnenie:* nauchnyj zhurnal. Sankt-Peterburgskij universitetskij konsorcium. Sankt-Peterburg, 2017: 64 – 72.

Статья поступила в редакцию 22.11.18

УДК 378

Klushina N.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru*

STRATEGIC QUALITY MANAGEMENT OF TRAINING STUDENTS IN A MODERN UNIVERSITY. The article discusses the basics of a phenomenon of quality of education. The necessity of changing the quality management methods of higher education is justified. An innovative form of quality management training based on strategic management is proposed. The characteristics of the principles of strategic management are given: the strategic unity of the university; continuous improvement; the relationship of strategic planning with the process and the results of quality assessment; formation of the ability of the university to change. The article

concludes that changing educational paradigms requires new method approaches to quality management education. Analysis of the Russian and foreign research shows that the most relevant methodological approach performs strategic management, which allows you to design a common strategy and tactics of the university's planning, formation and evaluation expected learning outcomes.

Key words: **quality of education, strategic management, principles of strategic management, mission, goals, results of education.**

Н.П. Клушина, *д-р пед. наук, проф. каф. социальных технологий, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru*

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается сущность феномена качество образования. Обосновывается необходимость изменения методологии управления качеством высшего образования. Предлагается инновационная форма управления качеством подготовки на основе стратегического управление. Даётся характеристика принципов стратегического управления: стратегическое единство вуза; непрерывное совершенствование; взаимосвязь стратегического планирования с процессом и результатами оценки качества; формирование способности вуза к изменениям. В статье делается вывод о том, что изменение образовательной парадигмы требует новых методологических подходов к управлению качеством образования. Анализ зарубежных и отечественных исследований показывает, что наиболее релевантным методологическим подходом выступает стратегический менеджмент, который позволяет проектировать единую стратегию и тактику вуза по планированию, формированию и оценке ожидаемых результатов обучения.

Ключевые слова: **качество образования, стратегическое управление, принципы стратегического управления, миссия, цели, результаты образования.**

В настоящее время вопросы качества подготовки студентов в вузе обсуждаются во всем европейском образовательном пространстве. В 2005 году утверждены Европейские Стандарты Качества в сфере высшего образования (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area).

Современные вузы работают в период революции качества, которая требует принципиально нового проектирования модели управления качеством образования.

По мнению зарубежных исследователей, качество – это трансформация (quality is transformation), т. е. радикальное изменение как результат непрерывных частичных изменений в целях совершенствования.

Отечественные ученые трактуют качество как совокупность ряда характеристик, которые в полной мере удовлетворяют потребности и запросы общества [1].

Анализ существующих систем управления качеством подготовки специалистов в вузе, показал, что вузы недостаточно уделяют внимания стратегическим и тактическим принципам, которые должны быть положены в основу модернизации системы управления качеством образовательных программ на трёх уровнях: институциональном; программном; на уровне преподавания и обучения [2].

Зарубежные исследователи делают акцент на следующих стратегических принципах управления качеством образования:

- стратегическое единство вуза;
- непрерывное совершенствование;
- взаимосвязь стратегического планирования с процессом и результатами оценки качества;
- формирование способности вуза к изменениям [3].

Следует отметить, что каждый из этих принципов определяет эффективность управления качеством образования. Рассмотрим подробно каждый принцип.

Принцип стратегическое единство вуза означает, что высшие учебные заведения должны стать учреждениями, ориентированными на стратегию, в центре внимания которой – результаты обучения. Это означает, что все отдельные стратегии (стратегия преподавания и обучения; стратегия обеспечения качества образовательных программ, индивидуальные стратегии преподавателей по выстраиванию учебного процесса и т. д.) должны быть частью целостной стратегии вуза по планированию, формированию и оценке достижения результатов обучения. При таком подходе, обеспечение качества образовательных программ выходит за пределы инструмента измерения качества самой программы и становится системной, планомерной и фокусированной оценкой деятельности высшего учебного заведения.

Принцип непрерывного улучшения определяет эффективность системы качества – её способность к улучшению и соответственно, к постоянному изменению в целях совершенствования системы качества образования. При этом основа эффективности системы качества определяет эталон, ориентир стратегическую направленность процессов обеспечения качества в вузе [2].

Принцип взаимосвязи стратегического планирования с процессами и результатами оценки качества показывает зависимость эффективности работы вуза от стратегического планирования. В основе стратегического планирования лежат следующие действия:

1). Анализ среды позволяет правильно определить миссию для выработки стратегий. Данный анализ осуществляется по трем направлениям:

- анализ макроокружения: общее экономическое развитие; наличие правых основ для стратегического планирования; уровень социально-культурного развития общества; развитие информационно-коммуникационных технологий; развитие материально-технической базы и др.;
- анализ наличия конкурентов внутри отрасли;
- анализ внутренней среды позволяет: рассмотреть кадровый потенциал, его профессиональную квалификацию, определить возможности роста профессиональной карьеры для перспективных сотрудников; предполагает определение научных направлений, выявление проблем материально-технической базы, финансов, маркетинга услуг, организационной культуры высшего учебного заведения.

2). Определение миссии и целей является главным процессом стратегического планирования. Миссия показывает перспективы развития высшего учебного заведения на различных уровнях. Цели определяются в следующих направлениях: положение на рынке; инновации, персонал, ресурсы, прибыльность, управленческие аспекты.

3). Выбор стратегии. Для определения стратегии необходима диагностика деятельности учреждения, определение конкурентного преимущества и проведение маркетинговых исследований. Для стратегического планирования характерным является мониторинг внешних угроз и выявления сильных и слабых сторон организации, осуществление SWOT- анализа и четкая ориентация на перспективу (Рис. 1)

Факторы	Сильные стороны	Слабые стороны
Внешние		
Внутренние		
Возможности	Развивать….	Улучшать…
Риски	Обезопасить…	Избегать…

Рис. 1. SWOT- анализ деятельности вуза

4). Выполнение стратегии. Разработанные стратегии развития вуза реализуются через программы, разработку бюджетов и других процедур.

5). Оценка и контроль выполнения. Для реализации стратегий необходим контроль выполнения, который позволяет установить уровень достижение поставленных целей. При этом контроль ставит перед собой задачи: определение сферы проверки, установление соответствия с эталонами, определение отклонений от норм или эталонов, разработка программ устранения отклонений от нормы [3].

Принцип формирование способности вуза к изменениям. Данный принцип реализуется на трёх уровнях: сотрудники, инфраструктура, организационная культура. Анализ исследований позволяет сделать вывод, что ВУЗы, которые постоянно проводят изменения, отличаются эффективностью деятельности: у сотрудников формируется готовность к изменениям, проводятся и поощряются эксперименты по внедрению новых идей, целенаправленно развивается культура непрерывных улучшений. Следует отметить, что создание внутри вузовской культуры непрерывных улучшений является стратегическим фактором, определяющим качество образовательного процесса [4].

Таким образом, изменение образовательной парадигмы требует новых методологических подходов к управлению качеством образования. Анализ зарубежных и отечественных исследований показывает, что наиболее релевантным методологическим подходом выступает стратегический менеджмент, который позволяет проектировать единую стратегию и тактику вуза по планированию, формированию и оценке ожидаемых результатов обучения.

Библиографический список

1. Виханский О.С. *Стратегическое управление*. Москва: Экономистъ, 2006.
2. Campbell C., Kanaan S., Kehm B., Mockiene B., Westerheijden D.F., & Williams R., 2000. The European University: A handbook on institutional approaches to strategic management, quality management. *European policy and academic recognition.* Torino: European Training Foundation.
3. Haakstad J. 2001. Accreditation: the new quality assurance formula? Some reflections as Norway is about to reform its quality assurance system'. *Quality in Higher Education:* 77 – 82.
4. Harvey L., 2002. 'The End of Quality?' *Quality in Higher Education,* 8 (1), forthcoming. Available at: http://www.qualityresearchinternational.com

References

1. Vihanskij O.S <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/376136>. *Strategicheskoe upravlenie*. Moskva: `Ekonomist`, 2006.
2. Campbell C., Kanaan S., Kehm B., Mockiene B., Westerheijden D.F., & Williams R., 2000. The European University: A handbook on institutional approaches to strategic management, quality management. *European policy and academic recognition.* Torino: European Training Foundation.
3. Haakstad J. 2001. Accreditation: the new quality assurance formula? Some reflections as Norway is about to reform its quality assurance system'. *Quality in Higher Education:* 77 – 82.
4. Harvey L., 2002. 'The End of Quality?' *Quality in Higher Education,* 8 (1), forthcoming. Available at: http://www.qualityresearchinternational.com

Статья поступила в редакцию 11.11.18

УДК 372.3

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*

THE IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-CONTROL IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF GROUP WORK. The article deals with a problem of realization of pedagogical conditions for the development of self-control in primary school children in the process of group work. Primary school age is the most optimal period in the child's life for the formation of the ability of self-control, and group work is one of the priority forms of work in primary school during the lesson. The purpose of the article is to create a process of effective development of self-control of younger students in group work. Selected tasks for the group work are to be universally suitable for all lessons, be available to children in terms of complexity, need to require a variety of knowledge and skills, thus should create a certain cognitive difficulty, providing an opportunity for the active use of existing knowledge, should contribute to the development of self-monitoring, evaluation and organization of educational activities.

Key words: **development of self-control, self-control, junior schoolchild, group work, educational activity.**

А.А. Кожурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

Статья посвящена проблеме реализации педагогических условий для развития самоконтроля у младших школьников в процессе групповой работы. Младший школьный возраст является самым оптимальным периодом в жизни ребёнка для формирования способности самоконтроля, а групповая работа является одним из приоритетных форм работы в начальной школе во время урока. Целью статьи является создание процесса эффективного развития самоконтроля младших школьников при групповой работе. Подобраны задания для групповой работы, которые: универсально подойдут для всех уроков; доступны детям по уровню сложности; требуют разнообразных знаний и умений, тем самым должны создавать определенное познавательное затруднение, предоставляя возможность для активного использования имеющихся знаний; должны способствовать развитию самостоятельного контроля, оценки и организации учебной деятельности.

Ключевые слова: **развитие самоконтроля, самоконтроль, младший школьник, групповая работа, учебная деятельность**.

По результатам исследований многих учёных-психологов, педагогов, учителей-практиков доказано, что младший школьный возраст является самым оптимальным периодом в жизни ребёнка для формирования способности самоконтроля. Потому что именно в этом возрасте, когда ребёнок начинает большой путь к обучению, у него начинается перестройка психологических, эмоциональных, физических, умственных данных. И в связи с этим, нам педагогам нужно помочь детям сориентироваться в многообразии сводов и правил школьной жизни для успешной учебы. Групповая работа является одним из приоритетных форм работы с младшими школьниками во время урока. Это объясняется тем, что разделив целый класс на группы, а внутри него, распределив обязанности между детьми легче добиться максимальных результатов по таким критериям как: результативность выполненной работы, активность каждого ребёнка, включенность в учебный процесс, сплоченность детей, усвояемость материала, самостоятельность класса в целом. Но и тут могут быть проблемы с недоговоренностью между детьми, с отстраненностью от работы менее слабых учеников, с доминированием более сильных представителей класса. А самоконтроль каждого из участников группы над своими действиями, эмоциями, словами может свести данную проблему к минимуму.

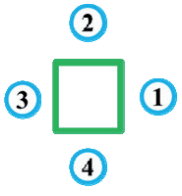
Рассмотрению вопросов развития самоконтроля младших школьников посвятили свои труды В.В. Давыдов, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, А.И. Раев и др.; методическое осмысление отражается в работах Н.Ф. Талызиной, И.А. Зимней, Н.И. Пирогова и др. [1; 2; 3].

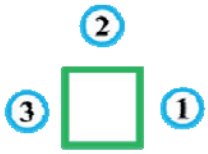
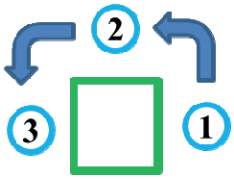
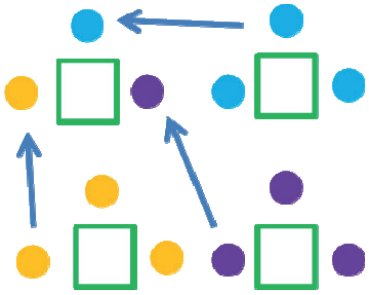
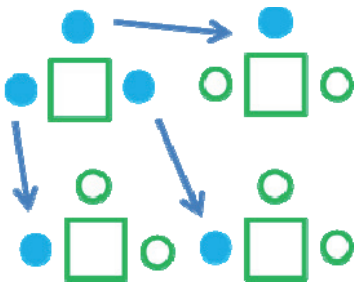
Цель статьи – создание процесса эффективного развития самоконтроля младших школьников при групповой работе.

Для нас было важно правильно подобрать задания для групповой работы. Поэтому подбирали задания, которые: универсально подойдут для всех уроков; доступны детям по уровню сложности; требуют разнообразных знаний и умений, всей совокупностью которых не владеет ни один из детей индивидуально; должны создавать определенное познавательное затруднение, предоставляя возможность для активного использования имеющихся знаний; должны способствовать развитию самостоятельного контроля, оценки и организации учебной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Виды заданий для групповой работы младших школьников

Задания	*Правила работы*	*Модели малых групп*
1. Конференция	Задаётся задание для группы, начинается рассуждение, секретарь ведет запись мыслей, контролер следит за ходом работы, в конце спикер озвучивает перед всем классом результат.	 1 – контролер + спикер; 2 – секретарь; 3 – мыслитель; 4 – мыслитель.

2. Цепочка	Общее задание выполняется последовательно каждым членом группы		1 – мыслитель; 2 – мыслитель; 3 – мыслитель.
3. Стройка	Первый член группы, составляет план работы, далее следит за ходом выполнения, двое работают по заданному плану, спикер в конце показывает итог.		1 – контролер + спикер; 2 – оформитель; 3 – оформитель;
4. Пазл	Каждая группа получает свою тему. После изучения материала группы переформируются так, чтобы в каждую новую группу попали по 1 человеку от каждой прежней группы. Каждый член новой группы объясняет своим новым коллегам свою тему.		
5. Знайка	Одна группа получает тему. После изучения материала группа распадается так, чтобы в каждую новую группу попали по 1 человеку от каждой прежней группы. Каждый, из которых, объясняет своим новым коллегам тему.		

В целом процесс групповой работы складывался из:

- постановки познавательной задачи (проблемной ситуации);
- раздачи дидактического материала;
- планирования работы в группе;
- индивидуального выполнения задания, обсуждение результатов;
- обсуждения общего задания группы (дополнения, уточнения);
- сообщения о результатах работы группы;
- общего вывода о работе групп и достижении поставленной задачи.

Элементы групповой формы работы вызывали у детей интерес, активизировали познавательную деятельность и имели большое значение для развития самоконтроля. А именно, во время такой организации учебной деятельности наблюдалось снижение числа ошибок, нежели при индивидуальной работе, а так же в некоторых группах дети «застревали» на одном задании, но обсуждали его глубоко и всесторонне, вследствие чего усваивали материал намного глубже и результативнее.

На этом этапе работы вместе с детьми сформировали правила работы в группе, которые оформили в виде памяток (табл. 2):

Таблица 2

Памятки при работе в группах и роли в группе

Памятка при работе в группах:	
1.	Работайте в группе дружно, помните – вы одна команда
2.	Внимательно прослушайте задание
3.	Обсудите пути решения задания
4.	Распределите роли
5.	Убедитесь, что все понимают цели и задачи, стоящие перед ними
6.	Работайте тихо. Уважайте мнение других участников группы
7.	Анализируйте свою деятельность, вовремя корректируйте недостатки
8.	Точно выполняйте возложенную на вас роль
9.	Помогайте товарищам, если они об этом просят
10.	Подготовьте защиту групповой работы
Памятка роли в группе:	
1. Контролёр	контролирует работу всех участников, следит за временем
2. Секретарь	ведёт записи, чертит схемы, заполняет таблицы, т.д.
3. Мыслитель	выдвигает способы выполнения задания, корректирует предложения участников группы
4. Спикер	выступает с итогом работы
5. Оформитель	мастерит по заданному плану

Таблица 3

Индивидуальные листы самоконтроля

Лист самоконтроля по заданию «Конференция» №1		
Фамилия, имя:	«+»	«-»
Понял(а) задание		
Участвовал(а) в рассуждении хода выполнения задания		
Соблюдал(а) культуру общения		
Справился(ась) со своей ролью в группе		
В группе работали дружно, слушали друг друга		
Проверили выполненное задание		
Лист самоконтроля по заданию «Цепочка» №2		
Фамилия, имя:	«+»	«-»
Понял(а) задание		
Дружно распределились, кто за кем работает		
Соблюдал(а) культуру общения		
Уложился(ась) в отведенное для меня время		
Справился(ась) со своей частью работы		
Нарушил(а) правила поведения на уроке		
Мы группой выполнили задание правильно		
Лист самоконтроля по заданию «Стройка» №3		
Фамилия, имя:	«+»	«-»
Составил(а) план работы		
Справился(ась) со своей частью работы		
Контролировал(а) работу группы		
Уложились в отведенное время		
Соблюдал(а) правила работы на уроке		
Проверили работы до сдачи		
Лист самооценки по заданиям «Пазл» и «Знайка» №4		
Фамилия, имя:	«+»	«-»
Усвоил(а) заданный материал		
Составил(а) план объяснения		
Полностью объяснил(а) материал товарищам		
Соблюдал(а) культуру общения		
Внимательно слушал(а) объяснения товарищей		
Понял(а) новый материал		

Данные памятки были полезны всем учащимся, если кто-то начинал вести себя не как подобает, например: кричать с места, не включаться в работу группы, находились ребята, которые им напоминали пункты из этих памяток. В результате атмосфера в классе стояла рабочая, оттого каждый урок был весьма продуктивным. Так как каждый ребёнок контролировал свои действия согласно правилам, и не хотел их нарушать.

После каждой выполненной работы учащимся предлагалось заполнить индивидуальные листы самоконтроля (табл. 3). При создании, которых мы учитывали вид предполагаемого выполненного задания, пожелания учащихся, возрастные особенности детей младшего школьного возраста.

Использование вышепоказанных листов самоконтроля позволило нам понять следующее:

- насколько подобранные нами задания были уместны для данной возрастной группы;
- действительно ли в ходе групповой работы, учащимся была предоставлена возможность контролировать не только товарищей, но и себя;
- способствовало ли такая форма организации предотвращению разного рода ошибок как при счете и письме, а так и в поведении целом;
- с каждым выполненным заданием в группах самоконтроль учащихся стал проявляться более осознанно;
- такие листы можно использовать на этапе рефлексии деятельности, тем самым понять усвоил ли ребёнок материал на должном уровне или нет.

Таким образом, в ходе учебной деятельности учащиеся продуктивно работали в группах, выражали свое мнение, делились со своими мыслями, справлялись с заданиями и охотно заполняли листы самоконтроля. В процессе работы в классе было заметно, что дети стали более трудолюбивыми, сдержанными, аккуратными, так же при выполнении заданий стали допускать значительно меньше разного рода ошибок.

Резюмируя представленные выше педагогические условия для развития самоконтроля у учащихся, приходим к выводу, что групповая форма работы имеет немало достоинств: повышается учебная и познавательная мотивация; снижается уровень тревожности учащихся, страха оказаться неуспешным, некомпетентным в решении каких-то задач; в группе выше обучаемость и эффективность усвоения; улучшается психологический климат в классе.

Библиографический список

1. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения*: монография. Москва: ИНТОР, 1996.
2. Емельянов В.С. Теоретическая модель процесса формирования умений самоконтроля в обучении. *Современные исследования социальных проблем. Народное образование. Педагогика*. 2012; 10: 51 – 59.
3. Тухман И.В. Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников. *Начальная школа*. 2004; 2: 68 – 71.

References

1. Davydov V.V. *Teoriya razvivayuschego obucheniya*: monografiya. Moskva: INTOR, 1996.
2. Emel'yanov V.S. Teoreticheskaya model' processa formirovaniya umenij samokontrolya v obuchenii. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. Narodnoe obrazovanie. Pedagogika*. 2012; 10: 51 – 59.
3. Tuhman I.V. Razvitie samokontrolya v uchebnoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2004; 2: 68 – 71.

Статья поступила в редакцию 12.11.18

УДК 372.8

***Krasilnikov M.P.**, researcher, Tuvinian Institute for Exploration of Natural Resources, Siberian Branch of the Russian Academy of Science (Kyzyl, Russia), E-mail: kmp000@gmail.com*

MODELS OF MOTION OF A MATERIAL POINT IN THE COURSE OF THE BASICS OF PROGRAMMING. The article describes developing models of the movement of a material point under the influence of forces as the final stage of studying the basics of programming in the Pascal language in the State Lyceum of the Republic of Tuva in 1996-2009. The reasons and goals for including the topic in the course of the basics of programming, a brief summary of its presentation in the lesson (including finding the solution algorithm and graphical implementation), pseudo-code of simulation program, four tasks for independent solution, statistics of students solving these tasks, are given. The most striking scientific works of schoolchildren, created as a continuation of this article, are given. It describes the simplest model experiments that are proposed for students to perform with the help of the programs written by them.

Key words: **mathematical modeling, programming, learning.**

***М.П. Красильников,** науч. сотр. лаб. матем. моделирования, Тувинский институт комплексного освоения природных ресурсов, Сибирское отделение Российской Академии наук, г. Кызыл, E-mail: kmp000@gmail.com*

МОДЕЛИ ДВИЖЕНИЯ МАТЕРИАЛЬНОЙ ТОЧКИ В КУРСЕ ОСНОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

В работе описывается создание моделей движения материальной точки под действием сил как завершающего этапа изучения основ программирования на языке Pascal в государственном Лицее республики Тува в 1996–2009 гг. Приводятся: причины и цели включения темы в курс основ программирования, краткий конспект её изложения на уроке (включая поиск алгоритма решения и графической реализации), псевдокод моделирующей программы, четыре задачи для самостоятельного решения, статистика решения этих задач учениками, наиболее яркие научные работы школьников, созданные как продолжение этой темы. Описываются простейшие модельные эксперименты, которые предлагается выполнить школьникам с помощью написанных ими программ.

Ключевые слова: **математическое моделирование, программирование, обучение**.

В работе [1] рассказывается о способах программной реализации решёточных имитационных моделей, которые могут быть использованы в научной работе школьников. Следуют подчеркнуть, что эти модели требуют значительных усилий для их создания. Как правило, каждая из них создавалась учеником в течение двух лет в 10 – 11 классах. Однако существуют значительно менее трудозатратные модели, обладающие тем не менее высоким познавательным потенциалом. И это модели движения материальной точки под действием сил.

Включение их в качестве завершающего этапа изучения основ программирования преследовало две цели:

1. Продемонстрировать учащимся тот факт, что их знания азов программирования (ветвления, циклы, массивы, подпрограммы, файлы, графика), *уже* достаточны для создания адекватных моделей реального мира;

2. Стимулировать учеников для написания в дальнейшем (в 10 – 11 классах) научных работ.

Была и неявная цель присутствия данной темы в курсе основ программирования: эти модели попросту красивы и элегантны.

Реализация моделей. Эта тема в курсе программирования девятого класса ГЛРТ носила условное название «Немного физики». На её изучение выделялось всего 4 часа. Далее я привожу краткий конспект урока, по этой теме.

Будем строить модель движения материальной точки в двумерной декартовой системе координат.

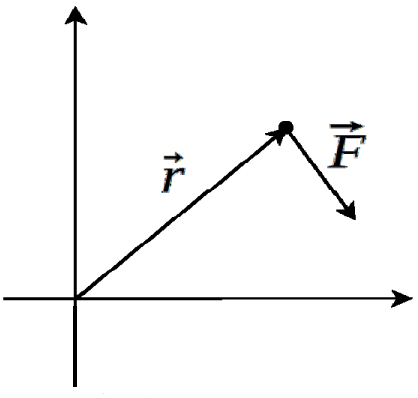


Рис. 1. Радиус-вектор материальной точки и действующая на неё сила

Пусть положение материальной точки определяется радиус-вектором $\vec{r} = \vec{r}(x(t), y(t))$, и на неё действует сила $\vec{F}$ (Рисунок 1). Тогда можно записать уравнение движения в виде (1). (Я позволяю себе использовать дифференциальную форму записи второго закона Ньютона, поскольку понятие производной уже знакомо ученикам по курсу механики первого полугодия девятого класса ГЛРТ. Знакомо, во всяком случае, на интуитивном уровне.)

$$\ddot{r} = \frac{\vec{F}}{m} \tag{1}$$

Будем считать, что в нашей модели масса материальной точки не меняется, тогда уравнение (1) можно переписать в виде:

$$\ddot{r} = \vec{a} \tag{2}$$

где $\vec{a}$ – ускорение, которое приобретает материальная точка под действием приложенных к ней сил. Перепишем векторное уравнение (2) в скалярном виде:

$$\left\{\begin{matrix} x''(t) = a_x \\ y''(t) = a_y \end{matrix}\right\} \tag{3}$$

где a_x, a_y – компоненты вектора ускорения.

Для поиска решения системы (3) будем использовать метод конечных разностей. (Метод конечных разностей так же *уже* известен ученикам. Более того, он *уже* применялся ими для построения графическим способом (с помощью циркуля и линейки) траектории движения материальной точки, в том числе и с учётом подъёмной силы.) Т.е., помня о том что ускорение это производная от скорости, первое из уравнений (3) можно переписать в виде:

$$v_x' = a_x \tag{4}$$

и, заменив производную соответствующей конечной разностью, получим:

$$\frac{v_x^н - v_x^c}{dt} \approx a_x \tag{5}$$

Здесь $v_x^н$ – «старое» значение скорости, v_x^c – «новое», dt – интервал времени, через который фиксируется положение материальной точки. Из (5) выражая новое значение скорости получаем:

$$v_x^н \approx v_x^c + a_x \cdot dt \tag{6}$$

Интуитивно понятно, что равенства (5) и (6) тем точнее, чем меньше dt. В дальнейшем для простоты записи будем использовать знак точного равенства, не забывая о том, что все наши равенства приблизительные.

Вспоминая, что скорость есть производная от координаты, и применяя метод конечных разностей совершенно аналогично получаем:

$$x^н = x^c + v_x^? \cdot dt \tag{7}$$

В формуле (7) знак ? поставлен не случайно. Дело в том, что на момент её (формулы) вычисления мы имеем *две* скорости: скорость «старую» и скорость «новую». И формально правильнее было бы использовать именно «старую» скорость, однако для задач с силой действующей по закону обратных квадратов, именно использование «новой» скорости даёт лучшие результаты. (Разумеется, ученикам девятого класса подобные тонкости «не по зубам», однако вопрос о том какую из скоростей использовать порой возникал, и тут не оставалось ничего иного как предложить использовать «новую» скорость, мотивируя это тем, что доказано, что так будет лучше. И попросить *пока* принять это на веру.)

Совершенно аналогично происходят вычисления игрековых компонент вектора скорости и радиус-вектора. Резюмируя вышесказанное, получаем:

$$\begin{aligned} v_x^н &= v_x^c + a_x \cdot dt \\ v_y^н &= v_y^c + a_y \cdot dt \end{aligned} \tag{8}$$

$$x^{н} = x^{с} + v_x^{н} \cdot dt$$
$$y^{н} = y^{с} + v_y^{н} \cdot dt$$

Заметим, что в (8) после вычисления «новой» скорости «старая» уже нигде не используется. То же самое справедливо и для координат. Таким образом, нет нужды хранить одновременно и «старую» и «новую» скорости, и аналогично – «старые» и «новые» координаты. В итоге получаем:

$$\begin{aligned} v_x &= v_x + a_x \cdot dt \\ v_y &= v_y + a_y \cdot dt \\ x &= x + v_x \cdot dt \\ y &= y + v_y \cdot dt \end{aligned} \qquad (9)$$

Выполняя вычисления по формулам (9) в цикле мы и получим движение материальной точки под действием некоторой силы. Таким образом можно предложить следующий псевдокод модели:

```
x:=?;        y:=?;     // задать начальное положение материальной точки
Vx:=?;       Vy:=?     // задать начальную скорость материальной точки
<нарисовать точку>
while движение не будет прервано do
    begin
        Vx:=Vx+ax*dt;
        Vy:=Vy+ay*dt;
        <стереть точку, пока её координаты ещё не изменились>
        x:=x+Vx*dt;
        y:=y+Vy*dt;
        <нарисовать точку>
    end
```

Если из фрагмента псевдокода убрать стирание точки, то вместо движения точки мы получим её траекторию, что в большинстве случаев даёт больше информации о характере движения. (Разумеется, никто не запрещает помимо вывода точки на экран добавить в код программы ещё и вывод какой-то информации о ней в файл для дальнейшего анализа.)

Обратим внимание на тот факт, что в псевдокоде программы ничего не говорится о природе ускорения, приобретаемого материальной точкой. Таким образом, этот фрагмент псевдокода является общей схемой построения целого класса моделей подобного рода.

Рассмотрим следующие четыре задачи:

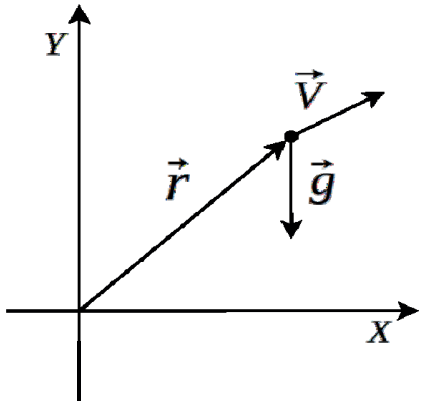


Рис. 2. Тело брошено с некоторой начальной скоростью под углом к горизонту. Сопротивление воздуха не учитывать

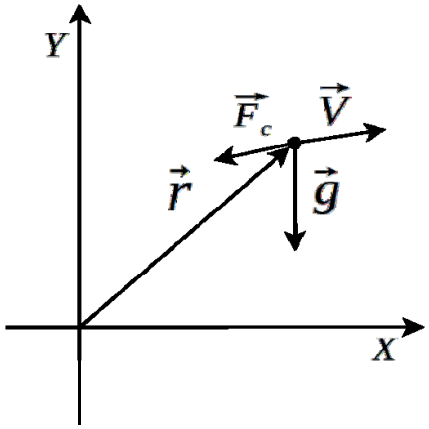


Рис. 3. Тело брошено с некоторой начальной скоростью под углом к горизонту. Учесть сопротивления воздуха

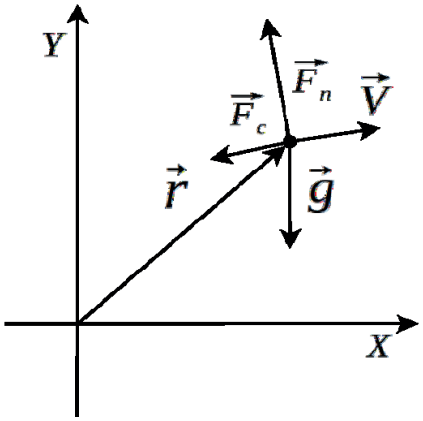


Рис. 4. Учёт подъёмной силы

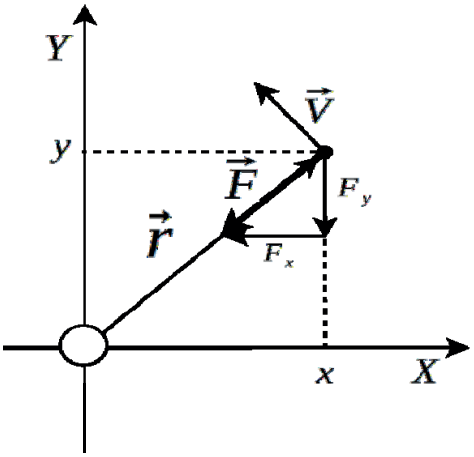


Рис. 5. Спутник планеты

Для решения поставленных задач достаточно для каждой из них записать компоненты ускорения материальной точки и подставить их в общую схему решения. Для тела, брошенного под углом к горизонту без учёта сопротивления среды ускорение, очевидно, равно: $(0, -g)$, здесь g – ускорение свободного падения. Знак «минус» потому, что ускорение направлено против оси OY.

Учёт сопротивления среды: $\left(-\lambda \cdot V_x, -\lambda \cdot V_y - g\right)$. Здесь мы считаем, что сила сопротивления среды пропорциональна модулю скорости, и направлена против неё, а λ – некоторый коэффициент пропорциональности. Верифицируем модель, задав этот коэффициент равным нулю. Если при этом в результате моделирования получится идеальная парабола (такая же, как и в первой задаче), то можно с некоторой уверенностью говорить о корректности модели.

В задаче учёта подъёмной силы мы полагаем, что она (подъёмная сила) пропорциональная *квадрату* скорости и перпендикулярна ему. Нахождение компонент этого ускорения на уроке рассматривать не будем, поскольку их поиск сводится к пока ещё утомительным для девятиклассника тригонометрическим вычислениям и лучше заняться ими не спеша дома. И вообще, приступать к решению этой задачи целесообразно только после построения модели спутника планеты.

Спутник планеты. Заметим, что на спутник действует сила всемирного тяготения направленная к планете (знак «минус» в формуле) и численно равная:

$$F = -G \cdot \frac{Mm}{r^2} \qquad (10)$$

где M – масса планеты, m – масса спутника, r – расстояние между их центрами, G – гравитационная постоянная. Поскольку нас интересует не сила, а ускорение делим обе части формулы (10) на m. Из подобия треугольников на Рисунке 5 немедленно получаем пропорцию $a_x : x = \left(\vec{a}\right) : \left(\vec{r}\right)$ здесь a ускорение спутника, вызываемое притяжением планеты. Отсюда $a_x = \frac{\left(\vec{a}\right) \cdot x}{\left(\vec{r}\right)}$. Аналогично для игрековой компоненты вектора ускорения получаем $a_y = \frac{\left(\vec{a}\right) \cdot y}{\left(\vec{r}\right)}$. Подставляя в эти формулы величину ускорения из (10) имеем: $\vec{a} = \left(-G \cdot \frac{M \cdot x}{r^3}, -G \cdot \frac{M \cdot y}{r^3}\right)$.

И здесь возникает, пожалуй, основная трудность этой темы. Заметим, что формулы (9) тем точнее, чем меньше входящие в них величины. Однако для построения модели движения спутника Земли это уже далеко не так. Как быть? Вспомним, что в привычной для нас системе единиц СИ есть единицы основные и производные. К основным единицам относятся единицы массы, расстояния и времени. Все остальные (В девятом классе ученикам ещё не известны другие основные единицы системы СИ) единицы выражаются через них. Зададим для нашей задачи *новые основные* единицы измерения (разумеется, выразив их через привычные нам единицы СИ) так, чтобы все величины, входящие в нашу модель в этой системе единиц были малы. Порядка единицы. Тогда и выраженные через них производные величины окажутся также маленькими.

Зная размерность каждой величины, переведём эту величину в новую систему единиц измерения.

Например: если мы строим модель искусственного спутника Земли, находящегося на низкой орбите, то в качестве новой единицы расстояния разумно выбрать радиус Земли, в качестве новой единицы массы – массу Земли, а в качестве новой единицы времени, скажем, одну тысячную периода обращения спутника. Переведем, например, гравитационную постоянную, значение которой в системе СИ равно $6.67 \cdot 10^{-11} \frac{м^3}{кг \cdot сек^2}$ в нашу новую систему единиц. Поскольку размерность гравитационной постоянной $\left[\frac{м^3}{кг \cdot сек^2}\right]$, то для её перевода в новую систему единиц необходимо поделить её значение, записанное в системе СИ, на куб единицы расстояния, умножить на единицу массы и умножить на квадрат единицы времени. Заметим, что после этого метры, килограммы и секунды *сократятся*, и мы получим значение гравитационной постоянной *обезразмеренным*, т. е. просто числом. Совершенно аналогично, исходя из размерностей других физических величин мы производим и их обезразмеривание, т. е. перевод в новую, расчётную систему единиц измерения.

Важно чтобы **все** величины, участвующие в расчётах прошли одну и ту же процедуру обезразмеривания, т. е. чтобы все дальнейшие расчёты производились с величинами записанными в одной и той же системе единиц измерения. И чтобы быть уверенным в этом целесообразно при программной реализации модели:

1. Задать новые единицы измерения как константы языка программирования;
2. В начале программы задать значения *всех* используемых величин в системе СИ, включая и те, которые пока равны нулю;
3. Перевести *все* используемые величины в новую систему единиц измерения, включая и те, которые пока равны нулю.

Для рисования (и стирания) точки на экране мы используем графические возможности Borland Pascal. В графическом режиме EGA система координат такова, что её начало расположено в верхнем левом углу монитора, вправо направлена ось OX, *вниз* – ось OY, координаты точек *целые,* разрешение экрана 640x480. Помня об этом и о том, что в процессе счёта в нашей новой расчётной системе единиц измерения все величины, в том числе и координаты малы, т. е. имеют значения порядка 1, для вывода точки на экран будем использовать, например, следующую команду:

```
PutPixel(round(k*x)+240, 320-round(k*y), red)
```

точка красного цвета, растянули её *расчётные* координаты в k раз, округлили их вещественные значения до целого, сдвинули начало системы координат в центр экрана, повернули ось OY вверх. Величину k разумно описать в виде константы языка программирования, и подобрать её значение в процессе отладки программы.

Задачи обычно решались учениками в следующем порядке: тело брошено под углом к горизонту без учёта сопротивления среды, тело брошено под углом к горизонту с учётом сопротивления среды, спутник планеты, полёт в атмосфере с учётом подъёмной силы. После создания модели движения материальной точки с учётом сопротивления среды разумно предложить школьнику исследовать вид траектории в зависимости от коэффициента сопротивления. Для такого исследования достаточно построить на одном графике несколько траекторий движения, каждая из которых отвечает некоторому своему коэффициенту сопротивления, при равенстве всех остальных параметров движения. Аналогично можно предложить исследовать зависимость траектории от угла вылета. Точно так же, после создания модели искусственного спутника разумно предложить школьнику исследовать вид траектории в зависимости от начальной скорости. В частности, экспериментально определить вторую космическую скорость. А для модели с подъёмной силой – подобрать параметры движения так, чтобы материальная точка совершила мертвую петлю.

Усвоение темы

За годы преподавания этой темы выяснилось следующее:

1. Все учащиеся справлялись с построением модели движения материальной точки, брошенной под углом к горизонту с некоторой начальной скоростью без учёта сопротивления среды.
2. ~95% – с моделью движения материальной точки, брошенной с некоторой начальной скоростью под некоторым углом к горизонту с учётом сопротивления среды, включая и исследование формы траектории от коэффициента сопротивления.
3. 60–70% создавали модель движения спутника планеты.
4. Единицы – модель движения материальной точки в атмосфере с учётом подъёмной силы.

Научные работы учеников

Как упоминалось выше, одной из целей включения этой темы в курс программирования было: побудить школьников к занятиям научной работой. Вот наиболее интересные работы, выполненные в рамках этой тематики:

1. Модель распада кометы в гравитационном поле Юпитера 1996 г;
2. Модель Солнечной системы (создавалась неоднократно и в различных вариациях);
3. Модель полёта управляемого КК вблизи Луны. В модели учитывалось притяжение Земли и Луны. Работа получила призовое место на конференции «Шаг в будущее» в МВТУ им. Баумана в 1995 г., автор был зачислен в МВТУ без экзаменов.
4. Программа для иллюстрации законов Кеплера 2000 г.
5. Модель образование Солнечной системы из газо-пылевого облака 2002 г.
6. Модель влияния гипотетического спутника Солнца коричневого карлика Немезиды на траектории планет Солнечной системы. Признана лучшей работой в области физики и астрономии на юбилейном Всероссийском форуме научной молодёжи «Шаг в будущее» 21-25 марта в 2016 г [2].

В заключении должен отметить, что задача построения моделей движения материальной точки подробно изучена. Понятное, простое и доступное ученику старших классов её изложение можно посмотреть, например в [3 – 5]. Новизна же предлагаемого в настоящей работе подхода, на мой взгляд, состоит в использовании этих моделей на самых ранних этапах освоения и программирования и механики, что, на мой взгляд, способствует не только укреплению межпредметных связей, но и подвигает учащихся к занятиям научной работой.

Библиографический список

1. Красильников М.П. Опыт создания имитационных решёточных моделей наночастиц в научной работе школьников. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; 6 (67): 16 – 23.
2. *Список лауреатов Юбилейного Всероссийского форума научной молодёжи «Шаг в будущее».* Available at: http://www.step-into-the-future.ru/node/604
3. Фейнман Р., Лейтон Р., Сэндс М. *Фейнмановские лекции по физике.* Москва: Мир, 1976.
4. Гулд Х., Тобочник Я. *Компьютерное моделирование в физике*: в 2-ч частях. Москва: Мир, 1990; Часть 1.
5. Киттель Ч., Найт У., Рудерман М. *Берклеевский курс физики.* 1971; Москва: Наука, 1971; Том 1.

References

1. Krasil'nikov M.P. Opyt sozdaniya imitacionnyh reshetochnyh modelej nanochastic v nauchnoj rabote shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; 6 (67): 16 – 23.
2. *Spisok laureatov Yubilejnogo Vserossijskogo foruma nauchnoj molodezhi «Shag v buduschee».* Available at: http://www.step-into-the-future.ru/node/604
3. Fejnman R., Lejton R., S`ends M. *Fejnmanovskie lekcii po fizike.* Moskva: Mir, 1976.
4. Guld H., Tobochnik Ya. *Komp'yuternoe modelirovanie v fizike*: v 2-ch chastyah. Moskva: Mir, 1990; Chast' 1.
5. Kittel' Ch., Najt U., Ruderman M. *Berkleevskij kurs fiziki.* 1971; Moskva: Nauka, 1971; Tom 1.

Статья поступила в редакцию 13.11.18

УДК 371

Ramazanova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, 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, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru*
Kurbanova A.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru*

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF FIRST-GRADERS IN THE PERIOD OF ADAPTATION TO SCHOOL. The article on the basis of theoretical and empirical analysis reveals features of the organization of psychological and pedagogical support of first-graders at the initial stage of schooling. The results of the study can be used to develop recommendations for the organization of a system of preventive and psychocorrectional measures to ensure the adaptation of first-graders to school in a modern school, which will be effective if teachers will provide the child with psychological support through the use in the work of clear and close to children teaching methods (game and creative), which do not hamper the process of self-realization and self-assertion.

Key words: **adaptation, social and psychological adaptation, psychological and pedagogical support of first-graders, psychological and pedagogical support, system of preventive and psychocorrection measures.**

Э.А. Рамазанова, *канд. пед. наук., доц., декан факультета начальных классов 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, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru*
А.Б. Курбанова*, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

В статье на основе теоретического и эмпирического анализа раскрываются особенности организации психолого-педагогического сопровождения первоклассников на начальном этапе обучения в школе. Результаты исследования могут быть использованы для разработки рекомендаций по организации системы профилактических и психокоррекционных мероприятий, обеспечивающих адаптацию первоклассников к школьному обучению в современной школе, которая будет эффективной, если педагоги окажут ребёнку психологическую поддержку через использование в работе понятных и близких детям методов обучения (игровых и творческих), которые не стеснят процесса самореализации и самоутверждения.

Ключевые слова***:*** **адаптация, социально-психологическая адаптация, психолого-педагогическое сопровождение первоклассников, психолого-педагогическая поддержка, система профилактических и психокоррекционных мероприятий.**

Начальный этап обучения первоклассников в школе имеет исключительное значение для последующего их успешного обучения и вместе с тем сопряжен с рядом трудностей, обусловленных отсутствием у них необходимых навыком взаимодействиями с другими детьми и учителем. Поэтому большое значение приобретает психологическое сопровождение первоклассников в период адаптации к школьному обучению. Необходимость изучения проблемы школьной адаптации становится в настоящее время очень актуальной в связи с участившимися случаями нарушений психического здоровья детей, ростом заболеваний нервно-психического характера и функциональных расстройств. Особое внимание к школьной адаптации обусловлено также тем, что, будучи динамическим процессом поступательной перестройки функциональных систем организма, она создает условия для полноценного психического развития. Приспособительные механизмы, возникшие в процессе адаптации, позже используются в сходных ситуациях, сохраняются в структуре личности. В отечественной психологической литературе понятие адаптации традиционно рассматривается как приспособление субъекта к изменяющимся внешним условиям, а не как часть противоречивого и динамичного процесса взаимодействия субъекта со средой, в том числе социальной, также проявляющей свойства активности, адаптивности, вариативности (К.К. Платонов; В.М. Полонский; В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков [1]. Ряд отечественных учёных (Н.М. Голубева, Р.В. Танкова-Ямпольская и др.) считает, что социально ребёнок адаптируется, приобретая личный опыт, в процессе воспитания и обучения. Начинается этот процесс в семейном микросоциуме.

В современной психолого-педагогической литературе под адаптацией понимается сложный, многофакторный процесс включения человека в новые условия жизнедеятельности, новую систему требований и контроля, в новый коллектив. Говоря об адаптации детей к школе, подразумевается их приспособление к окружающему миру, окружающим людям и, наоборот, окружающего мира и людей к ним, т. е. это двусторонний процесс [2; 3; 4; 5]. При недостаточном развитии одной из сторон процесс адаптации детей к школьному обучению проходит длительно, болезненно, может закончиться отторжением ребёнка от нового, для него ещё непривычного социума – школы.

Кардинальная перестройка жизни ребёнка в связи с поступлением в школу, естественно, не может не сказываться на эмоциональной сфере еще не полностью сложившейся личности, что значительно затрудняет его адаптацию к новым условиям жизни [5]. С другой стороны, окружающие ребёнка люди, подчас сами недостаточно сориентированы, и до конца не осознают трудности перестройки жизни первоклассника. В этой связи поиск способов и средств, облегчающих процесс вхождения в школьную среду детей с разным уровнем готовности к школе и с самыми разнообразными личностными свойствами и качествами, становится самостоятельной задачей деятельности всех субъектов, включённых в образовательный процесс.

Мы проводили эмпирическое исследование с целью определения того, как специально разработанная программа психокоррекционной работы влияет на повышение адаптации первоклассников к школе, улучшает психоэмоциональные состояния и уровень сформированности некоторых социальных умений как компонентов личностной готовности детей к обучению в школе.

При этом основными критериями адаптированности первоклассника рассматривались: положительное отношение к школе, умение входить в контакт со взрослыми и сверстниками и поддерживать его, адекватное восприятие школьных требований, лёгкое усвоение учебного материала, проявление самостоятельности и творческого начала при выполнении учебных и иных поручений.

Для проведения исследования мы отобрали следующий материал оперативной диагностики: «Я учусь», «Я играю», «Корректурная проба», «Нарисуй свою семью, когда вы все заняты делом», «Несуществующее животное», «Дом – дерево – человек», «Экран настроения», «Анкета для родителей» [6].

Широко использовались также диалогическая беседа со всеми участниками образовательного процесса, психолого-педагогический консилиум (в основе которого лежал метод экспертной оценки творческих и индивидуальных особенностей детей и других участников эксперимента).

Целью формирующего эксперимента была оптимизация периода адаптации первоклассников через внедрение программы психологической поддержки на основе результатов психосемантического анализа и оперативной диагностики.

Было обследовано 30 первоклассников (15 мальчиков, 15 девочек), а также 30 родителей, 10 педагогов МБОУ «Лицей №5» г. Махачкалы Республики Дагестан.

Диагностические методики в процессе констатирующего эксперимента проводил психолог с детьми и педагогами после уроков, с родителями – на собраниях. Первичная обработка результатов диагностики проводилась психологом. Более глубокий качественный анализ и интерпретация полученных данных по семантическому исследованию проводилась с применением контент-анализа.

Как уже было отмечено, уровень устойчивого спокойного психоэмоционального состояния детей зависит от степени волевой готовности (произвольной регуляции поведения), которую мы исследовали посредством «Корректурной пробы».

Для выяснения значимости различий в показателях была проведена статистическая обработка данных, которая показала, что проявленная у детей в начале учебного года произвольность в регуляции поведения, вероятно, под воздействием избыточной учебной нагрузки, стала слабее к концу первой учебной четверти. Следовательно, надо скорректировать методики обучения в классах.

В этой связи, используя комплекс проективных методик: «Дом – дерево – человек» («ДДЧ»), проективных рисунков «Я учусь», «Я играю», «Экрана настроения», – мы исследовали ряд психоэмоциональных симптомокомплексов первоклассников [6].

Нами было проведено два среза: в начале периода обучения и в конце первой четверти (что по общепринятому мнению может совпадать с окончанием периода адаптации к школе). Для изучения статистической значимости различий использовался критерий Фишера.

Результаты полученных «сырых» процентных отношений показывают, что уровень тревожности в начале периода адаптации у детей ниже, степень их тревожности больше связана, на наш взгляд, с ответственностью и сомнением в своей компетентности как ученика. Дети, вероятно, имеют меньшее представление о своей новой роли школьника.

Депрессивные состояния проявляются редко, можно предположить, что они имеют «семейные корни» (результаты теста «Рисунок семьи»). Снижение уровня депрессии происходит при наличии эффективной работы педагога и психолога параллельно с семьёй ребёнка-первоклассника и с ним самим. Данная работа длительна и одним периодом адаптации ограничиваться не может.

«Трудности в общении», «чувство неполноценности» и «враждебность» мы изучали с помощью методики «Дом – дерево – человек» [6]. По данным «ДДЧ» эти симптомокомплексы психоэмоционального состояния обследуемых детей имеют незначительную тенденцию к снижению к концу периода адаптации.

Уровень тревожности был исследован и с помощью теста тревожности В. Амена, Д. Дорки, Р. Темпла и дал возможность увидеть уровень тревожности внутри коллектива детей. Показания данного теста позволяют расширить представление об уровне тревоги внутри каждой группы.

Остановимся на интерпретации результатов, полученных при использовании проективных рисунков «Я учусь», «Я играю» и «Экрана настроения». В начале и конце адаптационного периода первоклассников у детей обеих групп в рисунках «Я играю» преобладали яркие цвета, что соответствовало настроению детей в игровой обстановке. В рисунках встречались изображения игрушек, сюжеты разнообразных игр. Часто изображаемая игра происходила вне помещения, видимо, это связано с неблагоприятным, стесняющим воздействием закрытого пространства на подвижного первоклассника, и их желанием расширить границы свободы.

В рисунке «Я учусь» не столь ярка и разнообразна цветовая палитра, чаще встречаются тёмные цвета. Однако присутствует яркая зелень, солнце. Это, вероятно, свидетельствует о том, что дети подсознательно испытывают некоторые отрицательные ощущения с появлением систематического обучения, но данный факт пока ещё не очень влиятелен на детское мироощущение.

В сентябре среди школьных атрибутов в рисунках первоклассников присутствовали: здание школы, редко школьники с портфелями. Дети стремились украсить рисунки данной тематики, вероятно для того, чтобы сделать сюжет более близким, понятным и приятным.

В конце адаптационного периода в рисунке «Я учусь» появляются такие детали, как парта, доска, учитель и др., что свидетельствует о более разностороннем и глубоком (по сравнению с началом сентября) восприятии и понимании детьми школьной жизни, её атрибутов. Хотя желание украсить и дополнить сюжет деталями всё же присутствует.

Показания методики «Экран настроения» свидетельствовали об изменении эмоционального состояния первоклассников в течение недели. В начале недели цвета у ≈ 57% детей обоих групп светлее, чем в конце рабочей недели. Отмечались и индивидуальные особенности штриховки «дней – квадратиков»: ребёнок штриховал все квадраты темным цветом – после беседы с первоклассником было выяснено, что в семье ребёнка не всё благополучно; каждый день имеет свой определенный, неповторяющийся цвет – объяснение ребёнка: «А так красиво». Возможно, мироощущение у данного ребёнка адекватно его высказыванию.

В конце октября дети заштриховывали квадратики уверенно, некоторые украшали их, хотя примерно 10% детей сказали, что им уже «надоело закрашивать квадраты».

Вышеописанные факты свидетельствуют о постепенном снижении состояния тревоги, неуверенности в себе (мы не берём во внимание отдельные ситуативные явления, например, сиюминутное плохое настроение или болезнь), а также о проявлении индивидуальных темпераментных особенностей детей (например, нежелание холерика выполнять задание, на его взгляд однообразное и малоинтересное).

Рисунки «Я учусь», «Я играю», а также «Экран настроения» проводились после уроков. Первоклассники уже устали и, несмотря на проявленный интерес к самому процессу рисования, всё же стремились завершить его побыстрее. Следовательно, необходимо проведение элементов оперативной диагностики органично вписать в процесс уроков.

Поскольку психологическая поддержка базируется на навыках общения (А.И. Волкова, И.Б. Котова, А.В. Непомнящий, Е.Н. Шиянов), мы посчитали необходимым изучить коммуникативные умения детей в общении со сверстниками, предложив им методику совместного рисования, предложенную Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной [6].

Априори взято положение о том, что ребёнок младшего школьного возраста принимает учителя как непререкаемый авторитет почти безоговорочно.

Для того, чтобы определить уровень коммуникативных навыков, детям было предложено украсить, используя один набор карандашей, вырезанные по одному силуэту две варежки так, чтобы они были парой.

Анализируя результаты данной методики, принимался во внимание тот факт, что в начальной школе детей рассаживает учитель – мальчика с девочкой. В начале учебной четверти в такой ситуации примерно 87% мальчиков «уступили» инициативу начала оформления девочкам, 79% девочек первыми взяли карандаш (мальчики предпочли подождать). Среди испытуемых были первоклассники, которые договаривались о том, что будут рисовать, и те, которые этому не придали значения.

Процесс договора присутствовал не у всех детей, у некоторых первоклассников он был отсрочен, т. е. протекал через 5 – 7 минут после начала рисования.

Процесс рисования в основном проходил спокойно, с взаимной поддержкой. Однако примерно у 30% детей возникали споры из-за очередности пользования карандашом или «правильности» рисования элемента узора. Конфликты у детей группы «А» были скоротечны, разрешались самими участниками или с минимальным участием взрослого. Дети группы «Б» были менее затейливы в рисунке, чаще обращались за поддержкой к учителю (в стиле рисования, оценке и тому подобное).

При повторном диагностическом исследовании картина процесса совместного рисования изменилась не существенно. Вероятно, это связано с коротким (для измерения данного факта) промежутком времени, прошедшим между первым и вторым этапами проведения диагностирования. Обращает на себя внимание количество детей, которые стали договариваться до начала рисования. Таковых на 7% стало больше.

В значительной степени скорость адаптации в новых условиях для ребёнка зависит от уровня и качества общения со сверстниками (одноклассниками).

Анкета родителям была предложена в начале и конце учебной четверти, однако проанализировать содержательно мы смогли лишь те, которые были сданы в конце четверти. В анкетах начала четверти часто встречались неопределённые ответы: «Не знаю» или прочерк.

Анкетирование родителей (использовалась анкета Т.П. Ульяновой) позволяет сделать вывод о том, что примерно 80% детей охотно идут в школу и в новом коллективе сверстников чувствуют себя хорошо.

Дети 6-7 лет ещё слабо контролируют свои эмоции. По результатам опроса было выяснено, что переживание своих успехов и неудач у испытуемых разных групп отличается примерно на 10% (то есть яркая реакция на успехи и неудачи отмечается у 84,2% детей. Родители часто вынуждены дополнительно (непрофессионально) объяснять ребёнку то, что ему (ребёнку) непонятно по поводу школьных предметов.

В ходе исследования педагоги привлекались и в качестве экспертов при анализе результатов экспериментов, и в качестве испытуемых. В процессе первого этапа эксперимента исследователем были сгруппированы методы психологической поддержки, которыми чаще всего пользовались педагоги, и предложены в виде опросника учителям экспериментальных площадок, чтобы они определили для себя наиболее предпочтительные из данного списка.

Результаты опроса ярко демонстрируют разные основания психологической поддержки первоклассников учителями в адаптационный период: дистантные – в традиционной системе обучения и эмоционально – контактные – в инновационной и развивающей системах.

В ходе проведения исследования мы выяснили, что в процессе работы в адаптационный период с первоклассниками учителя и психологи отмечали благотворное влияние элементов психологической поддержки и, иногда, нежелательное воздействие коррекции личностных трудностей. Вероятно, методы психологической поддержки в первые месяцы пребывания детей в школе, сглаживая адаптационное напряжение первоклассников, позволяют детям привыкнуть к новой социальной среде, социальной роли, найти своё место в ней. Психологическая поддержка способствует одновременно и адаптации и социализации детей.

Наблюдая и изучая первоклассников в процессе вхождения в систему школьного обучения, учитель и психолог намечают контуры, пути индивидуального развития (при необходимости – коррекции) личностных характеристик детей, иногда начинают осуществлять программу коррекции уже с первых недель обучения.

Было отмечено, что если индивидуальная коррекция повышенной тревожности осуществлялась психологом (по настоянию тревожных родителей) с первых недель обучения первоклассника – это приводило к тому (в 70% случаев из 100%), что на индивидуальных консультациях (в кабинете психолога) ребёнок чувствовал себя в безопасности, комфортно уже на третьей-четвёртой встрече. Однако при возвращении в коллектив сверстников уровень тревоги восстанавливался. Такие дети часто настойчиво просили психолога забрать их на индивидуальное занятие, тем самым, стараясь уйти от решения коммуникативных или иных проблем.

На основании результатов диагностического исследования адаптации первоклассников к школьному обучению мы пришли к выводам:

1. На основании полученных в процессе психосемантического исследования данных по-новому (приближенно к ожиданиям участников образовательного процесса и современным требованиям его) следует сконструировать взаимоотношения и взаимодействия «учитель – ученик» в период адаптации

первоклассников к школе, реализуя программу психологической поддержки детей.

2. Деятельность по поддержке первоклассников в адаптационный период необходима и может эффективно осуществляться при организации специальных условий: в процессе обучения учитель будет опираться на комплекс интересующих ребёнка проблем (как это было в дошкольном детстве); общение строить в диалоговом режиме, помогая первокласснику научиться находить и исправлять (неизбежные в начале обучения любому делу) ошибки; а также с использованием результатов проведённых специально подобранных психодиагностических методик.

3. Для проведения психодиагностических методик в период адаптации первоклассников к школе должны быть подобраны компактные (оперативные) в применении процедуры, предоставляющие необходимую информацию для глубинного знакомства с ребёнком и осуществления психологической поддержки, вписанные в учебный процесс.

4. Проведение психокоррекционных мероприятий в адаптивный период нецелесообразно, так как они могут выступать дополнительным стрессовым фактором, подчёркивая определённые моменты неготовности детей к школе и актуализируя неблагоприятное для отдельных детей сравнение их с одноклассниками. А также могут являться причиной возникновения и развития системы психологической защиты.

На основании результатов исследования нами была разработана и предложена для внедрения в образовательный процесс система работы с участниками процесса обучения (учителями, первоклассниками, их родителями) по организации психологической поддержки детей в период их адаптации к школе.

Библиографический список

1. *Большой психологический словарь.* Под редакцией Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Москва, 1996.
2. *Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях*. Под редакцией Р.В. Танкова-Ямпольская. Москва: Медицина, 1980.
3. Костяк Т.В. *Психологическая адаптация к школе.* Москва: «Академия», 2008.
4. Гасанова К.Б., Магомедханова У.Ш. *Влияние психологической готовности к обучению на адаптацию первоклассников к школе.* Материалы РГК. Махачкала: ДГПУ, 2015.
5. Магомедханова У.Ш. *Адаптация ребёнка к школе при смене социально-психологической ситуации развития. Материалы МПК*. Москва, ДГПУ, 2016.
6. Магомедханова У.Ш. *Диагностика психологической готовности детей к обучению в школе:* учебно-методическое пособие. Махачкала: ДГПУ, 2013.

References

1. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Pod redakciej Mescheryakova B.G., Zinchenko V.P. Moskva, 1996.
2. *Social'naya adaptaciya detej v doshkol'nyh uchrezhdeniyah*. Pod redakciej R.V. Tankova-Yampol'skaya. Moskva: Medicina, 1980.
3. Kostyak T.V. *Psihologicheskaya adaptaciya k shkole.* Moskva: «Akademiya», 2008.
4. Gasanova K.B., Magomedhanova U.Sh. *Vliyanie psihologicheskoj gotovnosti k obucheniyu na adaptaciyu pervoklassnikov k shkole.* Materialy RGK. Mahachkala: DGPU, 2015.
5. Magomedhanova U.Sh. *Adaptaciya rebenka k shkole pri smene social'no-psihologicheskoj situacii razvitiya. Materialy MPK*. Moskva, DGPU, 2016.
6. Magomedhanova U.Sh. *Diagnostika psihologicheskoj gotovnosti detej k obucheniyu v shkole:* uchebno-metodicheskoe posobie. Mahachkala: DGPU, 2013.

Статья поступила в редакцию 11.11.18

УДК 372.878

Malykhina I.V., *postgraduate, State Independent Educational Institution of Higher Education "Moscow City University" (Moscow, Russia), E-mail: troizel@mail.ru*

FOREIGN EXPERIENCE OF INTRODUCING INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PIANO CLASS. Currently, due to the active modernization of the traditional education system, Russian teachers and scholars increasingly begin to pay attention to the problems of introducing and using various types of technical equipment at all levels of music education. However, as it can be seen from exterior scientific research, foreign researchers have more experience in creating various high-tech complexes for performing music disciplines (including for the piano class). This means that a necessary component of the development of the national education system is the study of the experimental materials of foreign teachers and scientists. In the process of analyzing the works of L. F. Hamond, K. Riley, A. Hadjakos and J. McRitchie, the author describes in detail the basic principles of operation of the equipment used in researches.

Key words: **musical education, Disklavier, MIDI, digital piano, sensors, UV reflective paint markers, retro-reflective markers.**

И.В. Малыхина, *аспирант ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: troizel@mail.ru*

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

В связи с активной модернизацией традиционной системы обучения в настоящее время отечественные педагоги и ученые все чаще стали обращаться к вопросам органичного внедрения и использования различных технических средств на всех уровнях музыкального образования. Однако зарубежные исследователи имеют больше опыта в области создания различного аппаратного обеспечения, применяемого в музыкально-исполнительских дисциплинах (в том числе в классе фортепиано), а значит, изучение материалов их экспериментальной деятельности является необходимой составляющей развития отечественной системы образования. В процессе анализа трудов Л. Ф. Хамонд, К. Райли, А. Хаджакос и Дж. МакРитче автор также освещает основные принципы работы используемого в исследованиях оборудования.

Ключевые слова: **музыкальное образование, Дисклавир, MIDI, цифровое фортепиано, датчики, ультрафиолетовые маркеры, светоотражающие маркеры.**

Интенсивное развитие научно-технического прогресса, существенно изменившее жизнь современного общества, также не обошло стороной и сферу музыкального образования. На данный момент российские педагоги и ученые все активнее стали обращаться к теме: использования различного аудио- и видеооборудования в исполнительских классах (И.В. Шлыкова [1]), органичного внедрения MIDI-инструментов в систему музыкального образования (С.С. Лукашева [2]), создания новых дисциплин, базирующихся на информационных технологиях (И.Б. Горбунова, Н.Ю. Хометская [3]), развития электронно-дистанционного типа обучения (А.Ю. Иванов [4]) и т. п. Вместе с тем, как видно из работ С.Л. Самарцевой [5], В.Е. Самохваловой [6] и др., несмотря на многие достоинства технических средств среди преподавательского состава исполнительских дисциплин, до сих пор ещё довольно часто встречается несколько предвзятое отношение к вопросу внедрения дополнительного современного аппаратного обеспечения в классе фортепиано.

Важным также является тот факт, что за рубежом, в силу особенностей менталитета, более высокого уровня технических знаний и навыков у преподавателей, большого количества научных исследований в области конструирования музыкально-технических средств, вопрос интеграции инновационных технологий в процесс обучения исполнительскому мастерству выглядит принципиально иначе. Преподаватели не только активно используют уже существующее оборудование, но и создают и применяют на практике новые педагогически ориентированные приборы, что подтверждают исследования Л.Ф. Хамонд, К. Райли, А. Хаджакос, Дж. МакРитче и др. Следовательно, в силу того российское музыкальное образование несколько отстает от зарубежной системы обучения в области конструирования и внедрения ТСО, на данный момент актуальным является вопрос изучения иностранной научной литературы по данной теме.

В работе Л.Ф. Хамонд «Педагогическое использование технолого-опосредованной обратной связи по классу фортепиано в ВУЗах: описательно-действенные кейсы» [7] центральное место занимает концепция обратной связи («feedback» – отклик от чего-либо), а также идея, что посредством общедоступного комплекса средств (компьютер, MIDI-редактор и цифровое фортепиано) можно существенно улучшить результаты учащихся. В целом занятия в эксперименте Л.Ф. Хамонд отличались от традиционных тем, что оба участника учебного процесса в любой момент могли воспроизвести на инструменте игру учащегося или

педагога, а также проанализировать мельчайшие детали каждого исполнения в иной проекции (в виде MIDI-графиков).

Таким образом, используя распространенные на данный момент времени технологии и не меняя общего хода учебного процесса, Л.Ф. Хамонд доказала, что:

1. Цифровое фортепиано оптимизирует межличностную коммуникацию «учитель-ученик» (педагогу больше не нужно показывать игру студента, чтобы он понял ошибку, учащийся сам услышит её при воспроизведении и будет оценивать её не только с позиции исполнителя, но и слушателя-исследователя);

2. Применение ТСО положительно влияет на самоорганизацию студентов за счет расширения внутриличностной коммуникации, а именно появления новых ассоциативных слухо-визуальных связей;

3. Технолого-опосредованная обратная связь ускоряет процесс обучения, так как у студентов появляются новые задачи: а) самостоятельно ставить новые цели и анализировать получающиеся результаты (артикуляцию, педализацию, форму, темп и т.д.), б) пробовать различные интерпретационные решения, а затем сравнивать их вместе с педагогом.

Несколькими годами ранее профессор К. Райли в работе «Понимание интерпретационных нюансов в фортепианном исполнительстве через акустико-визуальные проекции» [8] использовала похожий комплекс средств, только вместо цифрового фортепиано был внедрен гибридный инструмент – Дисклавир. Это акустический рояль или пианино, в который в процессе сборки на фабрике встроили электронные компоненты, такие как: соленоиды, датчики, блок питания и управления и т.д., что позволяет ему без потери основных технических свойств (живой звук) предоставлять пользователям основные функции цифровых инструментов (запись, воспроизведение, подключение к ПК, игра в наушниках и т.п.).

Однако, в силу того, что Дисклавир в основе своей является акустическим инструментом, то и реализация главных цифровых функций несколько модернизирована. Во время записи система высокочувствительных датчиков фиксирует не вибрацию струн в аудио формате, а перемещения всех подвижных элементов инструмента (молоточков, клавиш и педалей) в формате расширенного MIDI (т.е. сила, скорость и глубина каждого движения пианиста измеряется в пределах 1024 градаций). Во время воспроизведения записи встроенный под клавишами и в районе педалей комплекс соленоидов приводит в движение все необходимые подвижные элементы инструмента. Таким образом, в процессе воспроизведения своей записи исполнитель может не только слушать ее в «живом» формате, но и рассматривать все свои движения в реальном времени на клавиатуре и в виде MIDI-графиков на ПК.

Основываясь на вышеописанных функциях инструмента, К. Райли в своем исследовании поставила нестандартную задачу для испытуемых, а именно максимально точно скопировать эталонную запись ноктюрна Ф. Шопена, которую она заранее для этого выбрала. Для достижения данной цели участники эксперимента записывались на Дисклавире, слушали в акустическом формате свои и чужие интерпретации, анализировали различия в MIDI-графиках и затем снова пробовали точнее скопировать эталонную запись (и так несколько раз за урок).

В ходе экспериментальной деятельности К. Райли доказала, что точной копии достичь невозможно (и в этом нет острой педагогической необходимости), однако работа с Дисклавиром полезна для пианистов, так как у студентов:

1. Улучшились слуховые навыки (воспринимая записи в акустическом виде, а не в аудио формате, студенты стали лучше понимать разницу между своим ощущениями, получаемыми во время игры, и реальным результатом);

2. Повысился уровень самоконтроля (рассматривая различные интерпретации в мельчайших подробностях в виде MIDI-графиков, студенты стали точнее и быстрее выявлять свои ошибки, а также четче определять следующие задачи);

3. Усилилась мотивация к занятиям (анализируя различные детали записей, испытуемые ощущали себя уже не студентами, а педагогами и исследователями, что качественно сказывалось на процессе работы).

А. Хаджакос в работе «Сенсорная обратная связь в фортепианной педагогике» [9] поставил задачу зафиксировать и изучить разницу между первичными (целенаправленными) движениями рук пианиста и вторичными (находящимися вне сознательного контроля человека). Изучая вопрос исполнительского аппарата музыкантов, исследователь обратил внимание, что данной теме посвящено множество научных работ в области скрипичного мастерства, где перемещения рук зафиксировать можно множеством технических способов. Однако в фортепианной педагогике данные приспособления не могут быть применены, так как руки пианиста находятся в одной плоскости и многие движения пребывают в скрытом состоянии, а значит, для фиксации движений пианиста требуется новое оборудование.

Для решения поставленной задачи А. Хаджакос использовал цифровое фортепиано, компьютер, MIDI-редактор, компьютерные программы по расшифровке информации, поступающей со специально разработанных им нарукавников, закрывающих руки пианиста от основания пальцев и до плечевого сустава (основу данного прибора составляют высокочувствительные датчики MotionNet).

Испытывая на практике вышеописанный комплекс технических средств, А. Хаджакос пришел к следующим выводам:

1. Для анализа больших произведений данный инновационный комплекс не подходят, так как от нарукавников в компьютер поступает слишком много информации (что еще требует технологической доработки), однако, во время работы над различными техническими упражнениями его помощь неоценима;

2. Разработанный исследователем прибор точно фиксирует первичные и вторичные движения, а значит, может помочь студентам лучше понять устройство своего исполнительского аппарата (как взаимосвязаны пальцы, кисть, локоть, плечо и как их движения влияют на структуру интерпретации);

3. Использование данного мобильного комплекса в традиционной системе обучения позволяет конкретнее ставить учебные задачи и быстрее их достигать.

К той же научной области относится работа Дж. МакРитче «Исследование музыкальной структуры посредством эмпирических измерений исполнительских параметров» [10]. В данном исследовании была поставлена более фундаментальная задача – изучить в благоприятной для исполнителя обстановке (без датчиков и дополнительных проводов) весь исполнительский аппарат музыканта, с помощью фиксации всех движений пальцев и корпуса в целом. Для достижения поставленной цели помимо цифрового фортепиано исследователь использовала две технических установки, одну из которых она сконструировала сама.

Для фиксации движений пальцев применялась разработка Дж. МакРитче, которая требует предварительной подготовки: на суставы рук пианиста наносятся ультрафиолетовые отражающие маркеры, одновременно с этим над клавиатурой располагается установка с высокоскоростной (60 кадров / сек.) камерой AVT Guppy F-046 FireWire, настроенной конкретно на маркеры. Благодаря данной последовательности действий появляется возможность бесконтактным способом собрать всю информацию о мельчайших движениях рук пианиста, а затем с помощью профессиональных компьютерных программ отобразить их в графическом формате.

Для измерения движений корпуса и головы использовалась стационарная мультимодальная система Vicon, находящаяся в университет Глазго. Принцип работы данной системы схож с разработкой Дж. МакРитче: на корпус и голову пианиста наносятся светоотражающие маркеры (или используется специальный костюм с шапочкой), вокруг исполнителя располагается 12 высокоскоростных (120 кадров / сек.) камер, работающих в инфракрасном спектре, информация от которых вводится в компьютер и расшифровывается программами.

В ходе работы Дж. МакРитче доказала, что:

1. Данный комплекс технических средств позволяет собрать достаточно большое количество материала без сковывающих пианиста датчиков и проводов;

2. При такой фиксации информации исследователи на принципиально ином уровне качества могут находить и изучать стандартные (шаблонные) и индивидуальные исполнительские черты, пианистические приемы и т. д.;

3. Движения рук и корпуса значительно влияют на интерпретацию исполнителя, а значит, использование данных инновационных инструментов в классе фортепиано в целом необходимо для студентов, так как с их помощью оба участника учебного процесса могут увидеть и разобрать многие вещи, которые раньше были только на уровне ощущений (мельчайшие движения пальцев и кисти, влияние положения корпуса на мелодический рисунок сочинения и т. д.).

Таким образом, из краткого изложения отдельных трудов видно, что зарубежные технические разработки в области музыкально-исполнительских дисциплин представляют большой интерес для отечественной системы образования, а значит, углубленный анализ представленных выше и других работ исследователей может стать темой следующих исследований.

Библиографический список

1. Шлыкова И.В. *Использование технических средств обучения (аудио и видео) в процессе преподавания музыки: (На материале учебной работы в музыкально-исполнительских классах)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
2. Лукашева С.С. *Формирование профессиональных способностей музыкантов-исполнителей средствами информационных технологий*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2017.
3. Горбунова И.Б., Хомутская, Н.Ю. Информационные и музыкально-компьютерные технологии в музыкальном образовании в школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 294 – 297.
4. Иванов А.Ю. Современные технологии в музыкальном образовании. *Симбирский научный вестник*. 2017; 1 (27): 70 – 73.
5. Самарцева С.Л. Обучение игре – на фортепиано или электронном пианино? *Поволжский педагогический вестник*. 2015; 1 (6): 92 – 95.
6. Самохвалова В.Е. Использование современных средств обучения на уроках фортепиано. Available at: https://revolution.allbest.ru/music/00865475_0.html
7. Hamond L.F. *The pedagogical use of technology-mediated feedback in a higher education piano studio: an exploratory action case study*. Thesis Ph. D. London, 2017.
8. Riley K. *Understanding interpretive nuance in piano performance through aural/visual feedback*. VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co. KG, 2009.
9. Hadjakos A. *Sensor-Based Feedback for Piano Pedagogy*. Thesis Ph. D. Darmstadt, 2011.
10. MacRitchie J. *Elucidating Musical Structure Through Empirical Measurement of Performance Parameters*. Thesis Ph. D. Glasgow, 2011.

References

1. Shlykova I.V. *Ispol'zovanie tehnicheskih sredstv obucheniya (audio i video) v processe prepodavaniya muzyki: (Na materiale uchebnoj raboty v muzykal'no-ispolnitel'skih klassah)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
2. Lukasheva S.S. *Formirovanie professional'nyh sposobnostej muzykantov-ispolnitelej sredstvami informacionnyh tehnologij*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2017.
3. Gorbunova I.B., Homutskaya, N.Yu. Informacionnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii v shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 294 – 297.
4. Ivanov A.Yu. Sovremennye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. *Simbirskij nauchnyj vestnik*. 2017; 1 (27): 70 – 73.
5. Samarceva S.L. Obuchenie igre – na fortepiano ili `elektronnom pianino? *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2015; 1 (6): 92 – 95.
6. Samohvalova V.E. Ispol'zovanie sovremennyh sredstv obucheniya na urokah fortepiano. Available at: https://revolution.allbest.ru/music/00865475_0.html
7. Hamond L.F. *The pedagogical use of technology-mediated feedback in a higher education piano studio: an exploratory action case study*. Thesis Ph. D. London, 2017.
8. Riley K. *Understanding interpretive nuance in piano performance through aural/visual feedback*. VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co. KG, 2009.
9. Hadjakos A. *Sensor-Based Feedback for Piano Pedagogy*. Thesis Ph. D. Darmstadt, 2011.
10. MacRitchie J. *Elucidating Musical Structure Through Empirical Measurement of Performance Parameters*. Thesis Ph. D. Glasgow, 2011.

Статья поступила в редакцию 08.11.18

УДК 378

Mamalova Kh.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Chechen Philology "Chechen State University" (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*
Ahmadova Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology "Chechen State University" (Grozny, Russia), E-mail: akhmadova-64@mail.ru*

ORGANIZATION OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL PRACTICES IN CONDITIONS OF A UNIVERSITY. The article examines the process of organizing continuous teaching practice in conditions of a university. The analysis of the basics and contents of pedagogical practice in conditions of a pedagogical university, various approaches in the organization of students' training allowed us to identify a number of problems and shortcomings that significantly reduce the effectiveness of their readiness for future professional activities. The pedagogical practice of student youth often comes down to simply copying the methods and techniques of school teachers, where students are directed, without the necessary psychological and pedagogical analysis and understanding of it, which does not allow the student to effectively form the basis of pedagogical skills.

Key words: **pedagogical practice, professional self-determination, student.**

Х.Э. Мамалова, *канд. пед. наук, ст. преп. каф. чеченской филологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*
З.М. Ахмадова, *канд. филол. наук, доц. каф. чеченской филологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: akhmadova-64@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

В статье изучен процесс организации непрерывной педагогической практики в условиях вуза. Анализ сути и содержания педагогической практики в условиях педагогического вуза, различных подходов в организации педпрактики студентов позволил выявить ряд проблем и недостатков, которые существенно снижают эффективность формирования у них готовности к будущей профессиональной деятельности. Педагогическая практика студенческой молодёжи часто сводится к простому копированию методов и приемов работы учителей школ, куда направлены студенты, без необходимого ее психолого-педагогического анализа и осмысления, что не позволяет эффективно формировать у студента основы педагогического мастерства.

Ключевые слова: **педагогическая практика, профессиональное самоопределение, студент.**

Изменения в социально-экономической структуре общества, а вместе с ними и запросов общества на компетентного учителя современной инновационной школы, требует внесения соответственных изменений в систему непрерывной педагогической практики студентов, гуманизации, гуманитаризации, инновационной и исследовательской деятельности, самостоятельного поиска учителем педагогических новшеств и их эффективным внедрением в образовательный процесс школьного учреждения.

Непрерывная педагогическая практика в профессиональной подготовке учителя занимает важное место как существенный фактор педагогической деятельности, в ходе которой активно формируются необходимые педагогические (общекультурные и профессиональные) компетенции. Известно, что в образовательно-воспитательном процессе педагогических вузов педагогическая практика имеет различные виды. Мы согласны с академиком В.А. Сластениным в том, что все «существующие виды педагогической практики должны рассматриваться в комплексе как единый непрерывный процесс, цель которого – формирование профессиональных компетенций, и как следствие, в конечном итоге – формирование педагогического мастерства» [1, с. 54].

Личностно-профессиональные способности учителя, основы педагогического мастерства активно формируются в педагогическом вузе и далее совершенствуются в процессе непрерывной педагогической практики в школе. Они поддаются систематическому и последовательному формированию, если систематизированы и управляемы, если учебно-воспитательный процесс специалиста не строится исключительно на теоретических знаниях и набором практических навыков, но и связаны с углубленной профессиональной подготовкой к профессиональной деятельности, что также актуализируется в процессе непрерывной педагогической практики. Ряд исследователей (Н.М. Миняева, В.А. Сластенин, Т.М. Толкачева, О.А. Шатняя и др.) рассматривают непрерывную педагогическую практику как важную часть профессиональной подготовки будущего учителя, как условие овладения будущими педагогами математики не только профессиональными компетенциями, но и основами педагогическими мастерства, формирующее у студентов навыки применения научных методов преподавания, определенный педагогический опыт, развивающее педагогическое мышление и т. д.

Главный смысл непрерывной педагогической практики заключается в постоянном творческом обновлении, развитии и совершенствовании будущего педагога на протяжении всей его профессиональной деятельности [2, с. 183 – 185].

Непрерывность педагогической практики предполагает последовательное прохождение студентом всех образовательных и воспитательных этапов подготовки к педагогической профессии. Учёные считают ошибочным мнение о том, что личность студента формируется только тогда, когда с ним работают и общаются педагоги вуза, учителя школ во время прохождения практики, родители с определенной воспитательной целью. Педагоги не должны думать, что они оказывают воспитывающее воздействие на студента только тогда, когда они с ним разговаривают, его обучают в непосредственном контакте, в процессе общения, в процессе занятий; педагоги воспитывает студента даже тогда, когда такого контакта нет, тогда когда вы разговариваете с другими педагогами или говорите о других людях, – все это имеет для воспитанника большое значение. То есть, студент, поступая в педагогический вуз, попадает в многоаспектный и многомерный мир факторов и средств, осуществляющих непрерывное воспитывающее воздействие на него. Поэтому обязанность педагогического состава вуза, который действует через различные специальные факторы, целенаправленно ежечасно, ежедневно заботиться о гуманизации тех факторов вузовского образования, которые формируют в итоге будущего профессионала.

На сегодняшний день существует ряд определений относительно того, что такое «непрерывная педагогическая практика». Ряд исследователей (М.И. Гавро, Л.Х. Рустамов, Г.П. Синицына и др.) утверждают, что «целью непрерывной педагогической практики является развитие профессиональной компетентности будущих учителей в процессе решения учебно-профессиональных задач, в том числе в условиях работы в учреждениях системы образования» [3, с. 100].

Другие ученые-практики (Л.М. Куликова, Н.С. Макарова) говорят, что непрерывная педагогическая практика – возможность и средство овладения студентами профессиональными умениями и навыками, научными методами преподавания и педагогическим опытом, это средство развития педагогического мышления, применения теоретических знаний в практической деятельности. По сути, все перечисленные качества будущего специалиста также по праву можно отнести и к формированию качеств педагогического мастерства. Существует ещё один взгляд на понятие «непрерывная педагогическая практика», в основе которого лежит понимание того, что она часть учебно-воспитательного процесса в вузе, направленная на закрепление и углубление знаний, полученных в процессе обучения, непрерывное овладение необходимыми навыками и умениями практической педагогической деятельности в рамках отдельной дисциплины, и, которая делится на ряд важных, последовательно связанных этапов, где каждый из них имеет свои функции и создает предпосылки для перехода на следующий новый, более высокий, этап или уровень профессионального мастерства, овладения основами педагогического мастерства.

Непрерывная педагогическая практика как один из компонентов профессиональной подготовки будущего учителя выступает ядром на всех уровнях ее проведения. Научно-методологической основой активного включения студентов на непрерывную педагогическую практику с целью овладения ими основами педагогического мастерства – являются не только фундаментальные, базовые профессионально-педагогические знания, технологическая подготовка, но и сформированные личностно-профессиональные качества личности студента, требования к которым определены в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Непрерывная педагогическая практика, как вид профессиональной деятельности студента и как форма профессионального образования в высшей школе, позволяет студенту, основываясь на профессиональных знаниях по педагогике, строить, моделировать структуру будущей педагогической деятельности.

В процессе формирования педагогических знаний, умений и навыков, отвечающих за основы педагогического мастерства, роль непрерывной педагогической практики значительно возрастает. Имея разработанные критерии и показатели, педагоги вузов и школ уже на начальных этапах практики фиксируют со стороны студентов-практикантов проявления педагогического мастерства и творчества во время педагогической деятельности.

Таким образом, анализ сути и содержания педагогической практики в условиях педагогического вуза, различных подходов в организации педпрактики студентов позволил выявить ряд проблем и недостатков, которые существенно снижают эффективность формирования у них готовности к будущей профессиональной деятельности. В исследованиях ученых-педагогов отмечается, что педагогическая практика студенческой молодёжи часто сводится к простому копированию методов и приемов работы учителей школ и классных руководителей, куда направлены студенты, без необходимого ее психолого-педагогического анализа и осмысления, что не позволяет эффективно формировать у студента основы педагогического мастерства.

Библиографический список

1. Сластенин В.А. *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. Москва, 2006.
2. Романенко Н.М. Проявление экстремизма в молодёжных контркультурах. *Человеческий капитал.* 2014; № 12 (72): 164 – 166.
3. Гавро М.И. К вопросу об организации непрерывной педагогической практики на историческом факультете Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. *Сборник научных трудов*. Красноярск, 2016.

References

1. Slastenin V.A. *Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki*. Moskva, 2006.
2. Romanenko N.M. Proyavlenie `ekstremizma v molodezhnyh kontrkul'turah. *Chelovecheskij kapital.* 2014; № 12 (72): 164 – 166.
3. Gavro M.I. K voprosu ob organizacii nepreryvnoj pedagogicheskoj praktiki na istoricheskom fakul'tete Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva. *Sbornik nauchnyh trudov*. Krasnoyarsk, 2016.

Статья поступила в редакцию 08.11.18

УДК 378

Mamalova Kh.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Chechen Philology "Chechen State University" (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*
Selmurzaeva Kh.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology "Chechen State University" (Grozny, Russia), E-mail: solnuhkooo@mail.ru*

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A MEDIUM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS. In the article pedagogical practice is considered as an environment of students' professional self-determination. In practice, students in the face of educational organization learn about occupations and labor contents in their chosen profession, about employment prospects. The researchers conclude that professional self-determination is not limited to a one-time act of choosing a profession, but it will not end with the completion of vocational training in a chosen specialty, it is important for students to realize that it continues throughout the person's professional life. The main goal of the professional training of specialists is the education of a person who owns the means of knowing himself and the surrounding world, capable of full-fledged professional and personal self-realization.

Key words: **pedagogical practice, professional self-determination, student.**

Х.Э. Мамалова*, канд. пед. наук, ст. преп. каф. чеченской филологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*
Х.Р. Сельмурзаева*, канд. филол. наук, доц. каф. чеченской филологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: solnuhkooo@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье педагогическая практика рассмотрена как среда профессионального самоопределения студентов. На практике, студенты, в условиях образовательной организации получают знания о профессии и содержании труда в выбранной профессии, о перспективах трудоустройства. Сделан вывод о том, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии, но и не закончится завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, студентам важно осознать, что оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни человека. Главной целью профессиональной подготовки специалистов – воспитание личности, владеющей средствами познания себя и окружающего мира, способной к полноценной профессиональной и личностной самореализации.

Ключевые слова: **педагогическая практика, профессиональное самоопределение, студент.**

Стратегия развития образования до 2020 года, национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения позволяют сделать вывод о необходимости перехода всех педагогических вузов к непрерывной педагогической практики, как форме деятельности, которая наиболее полно способствует профессиональному становлению студентов. Непрерывная педагогическая практика в профессиональной подготовке учителя занимает важное место как существенный фактор педагогической деятельности, в ходе которой активно формируются необходимые педагогические компетенции.

Профессиональная деятельность в жизни человека является основной в обеспечении его социальных притязаний, самоутверждений и самореализации. В настоящее время в связи с изменением социально-экономической ситуации

в стране, особенно важным стал вопрос профессионального самоопределения личности, условиях и факторах, способствующих успешности этого процесса.

Обществу нужен профессионал, знающий свое дело, способный самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них. Проблема профессионального самоопределения относится к числу активно разрабатываемых психолого-педагогических проблем. Профессиональное самоопределение носит фундаментальный характер, ибо оно затрагивает общую проблему жизненного становления личности.

Для того чтобы практика студентов обеспечивала построение адекватного образа профессии, самопознание и профессиональное самоопределение студентов, она должна быть построена с учетом их социальной ситуации, а также возрастных особенностей.

Перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов.

Педагогическая практика для студентов педагогических вузов решает задачу «помощь в принятии решения» и зачастую морально-эмоциональные задачи. Современные условия диктуют необходимость совершенствования процесса организации и проведения практики. Традиционно применяемые средства обучения в педагогическом вузе способны повлиять на осознание своего дальнейшего профессионального пути.

Мы рассмотрим роль педагогической практики в решении задач профессионального самоопределения.

По результатам исследования, старшеклассники при выборе вуза часто не полностью отдают себе отчёт о том, что будет составлять сущность его будущей специальности, какие ему потребуются знания, умения, навыки. Основная проблема, выявленная при работе с студентами-первокурсниками, заключается в том, что выбор высшего учебного заведения нередко обусловлен стремлением стать студентом при нейтральном, а иногда и негативном отношении к будущей педагогической профессии. Педагогическая практика способствует тому, чтобы как можно раньше начался этап самоопределения студентов в профессиональной деятельности. Это условие обеспечивается тогда, когда благоприятно и в более короткие сроки завершается этап адаптации первокурсников, как можно раньше появляется ориентация на познание и предстоящую профессиональную деятельность, ее ценности и преобразование себя в соответствии с ними. Немаловажную роль в данном процессе выполняет практика по получению первичных знаний и умений.

Профессиональное становление – это большая часть индивидуального развития человека, которая охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной жизни. В этом процессе можно выделить стадии оптации, профессионального образования и подготовки, профадаптации, профессионализма и мастерства. Кратко профессиональное становление можно определить как «формообразование» личности, адекватное деятельности, и индивидуализацию деятельности личностью.

К.Д. Ушинский писал, что душа человека узнают себя только в собственной деятельности, и познание души о самой себе так же, как и познание ее о явлениях внешней природы, слагается из наблюдений. Чем больше будет этих наблюдений души над собственной деятельностью, чем будут они настойчивее и точнее, тем больший психологический такт разовьется у человека, тем этот такт будет полнее, вернее, стройнее [1].

В.А. Сухомлинский неоднократно говорил о том, что успех индивидуальной работы учителя во многом зависит от того, насколько педагог владеет методом самостоятельного анализа своих успехов и недостатков [2].

Профессиональное самоопределение, характеризующее учителя, прежде всего как субъекта собственной жизни и профессиональной деятельности, интегрирующее технологическую подготовку специалистов в единстве с развитием их личностных качеств, мотивационной сферы, профессиональной активности и социальных установок, поэтому должно стоять на первом месте в структуре целей педагогического образования как самореализация будущим учителям своих сил и способностей.

Программа учебной практики способна помочь в создании системы профильной поддержки выпускника, а также в решении задач профессионального самоопределения студента вуза. Учебная практика на 1–2 курсах, а затем производственная практика предполагает учебную работу непосредственно в образовательных организациях, студенты в условиях образовательной организации получают знания о профессии и содержании труда в выбранной профессии, о перспективах трудоустройства. Повышается уровень информированности студентов относительно своей будущей профессии.

Прежде всего, практика должна быть непрерывной, т. е. продолжаться на протяжении всего учебного года. Непрерывность практики обеспечивает развития способности студента строить событийную общность с учениками и педагогами школы, формирует чувство ответственности, позволяет видеть плоды и результаты собственной деятельности.

Важная особенность этой практики – ее межвозрастной и сетевой характер. На практику одновременно выходят студенты различных курсов бакалавриата и магистратуры, а также студенты педагогического колледжа. Третья важная особенность этой практики – её органичная включенность в целостную систему учебной деятельности студента, включающую такие элементы: «учебный предмет» – «практика» – «событие» – «исследование» – «рефлексия» – «постановка вопроса». Учебный предмет даёт некоторое теоретическое знание, которое становится присвоенным только в результате проверки его на практике, открытии его в собственной исследовательской деятельности. Поэтому в рамках каждого учебного предмета студентам формируется задание, которое студент выполняет на практике, закрепляя тем самым полученное знание, осваивая применение знания в реальной педагогической ситуации. Качество выполненного задания, а также образовательный прирост студента отслеживается преподавателем учебной дисциплины. Вместе с тем выполнение заданий на практике, участие в организации жизнедеятельности детей в школе ставят перед студентом новые вопросы и проблемы, ответы на которые он ищет в ходе теоретического обучения.

Задачи практики меняются по мере взросления студента. Первичное деятельное столкновение с педагогической реальностью дает возможность студенту избавиться от массы иллюзий; увидеть школу уже не учеником, но возможным будущим учителем. Это ведет к уточнению собственных представлений о труде учителя, об ученике, о своем месте в этой школьной реальности.

Таким образом, можно сказать, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии, но и не закончится завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, студентам важно осознать, что оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни человека. Главной целью профессиональной подготовки специалистов – воспитание личности, владеющей средствами познания себя и окружающего мира, способной к полноценной профессиональной и личностной самореализации.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. *Педагогические сочинения*: В 6 т. Москва: Педагогика, 1990; Т. 5.
2. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. Москва, 1980; Т. 4.

References

1. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochineniya*: V 6 t. Moskva: Pedagogika, 1990; T. 5.
2. Suhomlinskij V.A. Izbrannye proizvedeniya: V 5 t. Moskva, 1980; T. 4.

Статья поступила в редакцию 09.11.18

УДК 378

***Masunova O.V.**, instructor, Department of Physical Education, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: oxanasport26@mail.ru*

PSYCHOPHYSICAL TRAINING OF STUDENTS IN THE STRUCTURE OF TEACHING SWIMMING. The article deals with a problem of formation of psychophysical readiness of students to learn swimming. This sport is considered as an effective means of improving the general and special performance of students, reducing the level of neuropsychological and psycho-emotional tension in terms of the intensity of educational activities, as well as an important factor in the preservation and promotion of health. The article presents the results of the analysis of the need-motivational and emotional-volitional spheres of students in the process of achieving psychophysical readiness of students to learn swimming.

Key words: **students, swimming lessons, physical readiness, physical state, health.**

***О.В. Масунова,** тренер каф. физической культуры, ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail:oxanasport26@mail.ru*

ПСИХОФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ

В статье рассматривается проблема формирования психофизической готовности студентов к обучению плаванию. Данный вид спорта рассматриваются как эффективное средство повышения общей и специальной работоспособности студентов, снижения уровня нервно-психической и психоэмоциональной напряженности в условиях интенсивности образовательной деятельности, а также как важнейший фактор сохранения и укрепления здоровья. В статье представлены результаты анализа потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер студентов в процессе достижения психофизической готовности студентов к обучению плаванию.

Ключевые слова: **студенты, обучение плаванию, психофизическая готовность, уровень физического состояния, работоспособность.**

На современном этапе развития системы высшего образования, приоритетным направлением физического воспитания, является профессиональное ориентирование, а так же применение здоровье сберегающих технологий в процессе преподавания. Это связано с тем, что современные условия обучения, предъявляют высокие требования к уровню здоровья и работоспособности студентов, как на этапе начального обучения, так и последующей профессиональной самореализации. При этом, студенты сталкиваются с необходимостью психофизиологической и физической подготовки, обусловленной возрастающей интенсификацией учебной нагрузки, которая возрастает в экзаменационно-сессионный период [1].

В таких условиях оздоровительное, восстановительное и профессионально-прикладное значение средств физической культуры является просто жизненно необходимым. Именно поэтому возрастает значимость поиска эффективных методов и средств физического воспитания студентов, удовлетворяющих вышеизложенным задачам. [2]. Так же возрастает значение физической культуры в формировании психофизиологических профессионально важных качествах будущих специалистов, востребованных на данном этапе развития профессионального сообщества, а именно: нервно-психическая устойчивость, способность будущего профессионала успешно противостоять нервно-эмоциональной напряженности, а также высокий уровень здоровья и работоспособности. Этот вопрос неоднократно рассматривался в исследованиях ученых (О.А. Заплатина, 2015; Л.Д. Царегородцева, 2005; Е.П. Шарина, 2011).

Анализ влияния занятий по обучению плаванию показал, что в рамках достижения необходимых показателей психофизической подготовленности студентов к процессу обучения плаванию, необходимо уделять внимание следующим условиям:

- формирование мотивационно-потребностной сферы студентов к процессу обучения плаванию, как необходимому компоненту профессионально-прикладной и оздоровительной направленности в рамках освоения профессии.
- формирование у студентов осознания необходимости совершенствования профессионально важных физических и психофизиологических качеств для успешного обучения плаванию;
- формирование положительного психоэмоционального отношения к занятиям, что облегчает выполнение первого и второго пунктов программы;
- реализация занятий плаванием как составляющего элемента здоровьесберегающих технологий в вузе.
- преодоление личностной и ситуативной тревожности, обусловливающих психологическую проблему боязни воды у студентов, имеющих навыки продвижения по воде и у студентов, которые таким навыком не обладают [2; 3].

В рамках учебного процесса физического воспитания в вузе в контексте формирования мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой сферы и осознанности коррекции психофизического и психоэмоционального состояния студентов средствами оздоровительного плавания было определено, что 51,8% студентов считают занятия плаванием одним из важнейших факторов обеспечения высокой работоспособности, высокого уровня самочувствия и психоэмоционального состояния в процессе осуществления профессиональной деятельности. 28,4% студентов отметили эффективность оздоровительной функции плавания, но не отметили его высокого значения для выбранной профессии, а 18,6% студентов обосновали свой ответ важностью в профессиональной подготовке лишь интеллектуальной составляющей и практического опыта. Необходимо также отметить, что 1,2% вообще затруднились с выбором своего ответа.

Необходимо также отметить, что у студентов, не показавшие при анкетировании своего активного интереса к занятиям плаванием (19,8%, при n= 27) было отмечено наличие чувства страха или возникновения неприятных ощущений перед водой. Среди причин, обусловливающих такое состояние у данной группы студентов, были выявлены следующие:

- высокая тревожность при нахождении в воде в условиях окружения другими людьми (25,9%);
- боязнь воды, присутствующая в связи с переживаниями из детства (какие-либо отрицательные воспоминания, связанные с поведением на воде и др.) (14,8%);
- отсутствие веры в собственные силы при формировании навыка передвижения по воде (29,6%);
- страхи, связанные с физиологической спецификой (затруднение дыхания, давление на грудную клетку, попадание воды в ушные раковины и пр. (18,6%);
- скованность движений и температура воды, становящиеся неприятным фактором физического воздействия на организм (мышечных судорог, озноба и т.п.) (11,1%).

Таким образом, анализ потребностно-мотивационной сферы студентов и обусловливающих ее причин показал необходимость совершенствования их физических и психофизиологических качеств в процессе обучения плаванию и преодолению тревожности в процессе учебно-тренировочных занятий на воде.

Достижение психофизической готовности студентов осуществлялось нами посредством повышения моторной плотности занятий общей физической подготовкой на подготовительном этапе обучения плаванию. Это было необходимым в силу того, что занятия на воде предъявляют достаточно обоснованные требования к состоянию мышечного тонуса, что является одним из необходимых условий, предъявляемых к занимающимся в заданном временном континууме. [4].

Так, студенты, объединённые общим интересом к обучению плаванию, отличались не только сохранением и укреплением положительной мотивации к занятиям общей физической подготовкой, но и желанием к постоянному самосовершенствованию, высокой самоорганизацией и самодисциплиной. [5]. Плавные переходы от одного уровня интенсивности нагрузки к другому позволили нам не прерывать занятия для осуществления пассивного отдыха, так как в качестве релаксирующих средств мы использовали упражнения на совершенствование частоты и восстановления дыхания (определение частоты дыхания производили наиболее простым и распространенным методом исследования; осуществляли прием визуально с подсчетом за минуту, что очень удобно для применения этого метода во время занятий физической культурой, а также в процессе самостоятельного наблюдения), а также упражнения для развития пассивной гибкости, что является важнейшей составляющей при обучении плаванию. Такой подход к обеспечению психофизической готовности к обучению плаванию позволил нам существенно повысить моторную плотность занятия, превысив общепринятую норму на 2,2 – 13,3%.

К концу эксперимента средний результат моторной плотности составил: в контрольных группах – 56, 4%, а в экспериментальных – 75, 98% (это на 19, 58% больше, чем в контрольных группах, и на 21, 38% больше, чем до эксперимента в самих экспериментальных группах) [6; 7].

В группе студентов, которые отметили наличие ощущений тревожности при занятиях плаванием, учебно-тренировочная деятельность сопровождалась совершенствованием уровня личностной и ситуативной тревожности, опосредующей те или иные причины возникновения у студентов страхов при занятиях на воде.

Занятия с высокотревожными студентами включали в себя поступательное усложнение следующих упражнений:

- лежание на воде с задержкой дыхания (с целью достижения чувства безопасности воды и ее релаксационного воздействия на организм);
- лежание на воде с задержкой дыхания лицом вниз (с увеличением времени и достижения чувства безопасности; в зоне ограждения на мелкой части бассейна);
- упражнение на компоновку тела в воде («Поплавок») с целью достижения чувства плавучести тела (использовался спокойный музыкальный фон);
- скольжения в воде с целенаправленным «воспоминанием» достигнутых приятных ощущений от воды;
- освоение вертикальных плавательных упражнений;
- погружение и всплытие на мелкой части бассейна;
- увеличение расстояния передвижения.

С целью достижения большего эффекта в преодолении высокого уровня тревожности, были сформированы группы согласно их индивидуальным и психологическим особенностям. Для студентов, составивших группу высокого уровня тревожности, разминка перед занятием плаванием включала использование релаксирующих средств физической культуры и средств йоги.

В процессе экспериментальной деятельности, к моменту окончания учебно-тренировочных занятий мы констатировали снижение уровня личностной и ситуативной тревожности у студентов (как у девушек, так и у юношей), которые испытывали боязнь при нахождении в водной среде (таблица 1).

Таблица 1

Изменение уровня личностной и ситуативной тревожности у студентов, имеющих проявление боязни при занятиях плаванием, %

Тревожность		Девушки	Юноши	Независимо от пола
Личностная	Низкая	0,0	0,0	0,0
	Умеренная	72,7	80,0	77,4
	Высокая	27,3	20,0	22,6
M Tst (p)		42,09 1,28 (p>0,05)	41,35 1,55 (p>0,05)	41,61 2,02 (p<0,05)
Ситуативная	Низкая	9,1	5,0	6,4
	Умеренная	90,9	60,0	71,0
	высокая	0,0	35,0	22,6
M Tst (p)		37,18 0,52 (p>0,05)	40,95 1,08 (p>0,05)	39,61 1,15 (p>0,05)

Так, результаты исследования показали, что уровень тревожности, в основном, у девушек и юношей стал умеренным и, хотя, у некоторых студентов высокая тревожность на занятиях плаванием сохранялась, была отмечена положительная динамика в результатах.

В процессе исследования, для многих студентов занятия по обучению плаванию стали приоритетными в выборе средств физической культуры, при увеличении показателей здоровья, работоспособности и подготовке к профессиональной деятельности. Студентов, занимающихся дополнительно занятиями плаванием, увеличилось на 29,89%.

Студенты, имеющие высокий уровень тревожности, проявляющийся в процессе занятий плаванием в связи с наличием страха воды, характеризовались положительной динамикой преодоления эмоционально-депрессивного состояния, вызываемого различными причинами боязни воды, что выразилось в повышении уровня эмоционально-психической устойчивости, снижении личностной и ситуативной тревожности на занятиях плаванием.

Студентов, 100%-но посещающих академические занятия плаванию, увеличилось на 35,2%, что составило 89,5% от общего числа занимающихся [6].

Таким образом, считаем необходимым еще раз отметить высокое значение занятий плаванием не только как эффективного средства физического и психофизиологического совершенствования, но и как возможности преодоления нервно-эмоциональной и психической напряженности, повышения общей устойчивости организма к заболеваниям, сохранению и укреплению состояния здоровья, а также повышению уровня профессиональной готовности к осуществлению будущей профессиональной деятельности в условиях производства.

Библиографический список

1. Андрианов А.К. Занятия плаванием как фактор профессиональной подготовки студентов вуза. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2014; 1 (86): 31 – 34.
2. Заплатина О.А. *Физическая культура в техническом вузе: теория и практика*: монография. Кемерово: КузГТУ (Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. образования «Кузбасский ГТУ им. Т. Ф. Горбачева»), 2015.
3. Царегородцева Л.Д. *Коррекция психофизического состояния студентов средствами плавания*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
4. Аникеева Н.Г. Необходимость применения оздоровительных технологий в учебном процессе физического воспитания в аграрных вузах. *Исследование различных направлений развития психологии и педагогики*. 2017: 33 – 35.
5. Волжакова В.В. Мотивационно-ценностное отношение к физкультурно-спортивной деятельности студентов ГАУ Северного Зауралья. *Альманах мировой науки*. 2015; 2-4 (2): 145 – 147.
6. Семизоров Е.А. Значение элективных курсов по дисциплине «Физическая культура и спорт» в аграрном университете Северного Зауралья. *Мир Инноваций*. 2017; 3-4: 9 – 14.
7. Кувалдин В.А. Влияние различных видов спорта на показатели физического и психического компонентов здоровья: *Академическая наука – проблемы и достижения* 2017: 28 – 30.

References

1. Andrianov A.K. Zanyatiya plavaniem kak faktor professional'noj podgotovki studentov vuza. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; 1 (86): 31 – 34.
2. Zaplatina O.A. *Fizicheskaya kul'tura v tehnicheskom vuze: teoriya i praktika*: monografiya. Kemerovo: KuzGTU (Federal'noe gos. byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vyssh. obrazovaniya «Kuzbasskij GTU im. T. F. Gorbacheva»), 2015.
3. Caregorodceva L.D. *Korrekciya psihofizicheskogo sostoyaniya studentov sredstvami plavaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2005.
4. Anikeeva N.G. Neobhodimost' primeneniya ozdorovitel'nyh tehnologij v uchebnom processe fizicheskogo vospitaniya v agrarnyh vuzah. *Issledovanie razlichnyh napravlenij razvitiya psihologii i pedagogiki*. 2017: 33 – 35.
5. Volzhakova V.V. Motivacionno-cennostnoe otnoshenie k fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti studentov GAU Severnogo Zaural'ya. *Al'manah mirovoj nauki*. 2015; 2-4 (2): 145 – 147.
6. Semizorov E.A. Znachenie `elektivnyh kursov po discipline «Fizicheskaya kul'tura i sport» v agrarnom universitete Severnogo Zaural'ya. *Mir Innovacij*. 2017; 3-4: 9 – 14.
7. Kuvaldin V.A. Vliyanie razlichnyh vidov sporta na pokazateli fizicheskogo i psihicheskogo komponentov zdorov'ya: *Akademicheskaya nauka – problemy i dostizheniya* 2017: 28 – 30.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 378

Minazova V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*

Bagirova Z.K.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Education Management, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*

FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF A FUTURE PSYCHOLOGY TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. The article examines the process of forming a professional identity of the future educational psychologist in the process of vocational training. In the professional activities of an educational psychologist is very important level of his professional identity, because it is directly connected with the processes of development and management of the professional activity, the processes of self-government in a professional personal development in a professional way. The authors conclude that the process of vocational training is associated with the formation and development of the professional self-consciousness of the individual. It is assumed that at different stages of vocational training quantitative and qualitative changes in professional self-awareness will occur. First of all, it is connected with the complication of cognitive, affective and behavioral substructures. These changes occur at different times of training with varying degrees of intensity.

Key words: **professional self-awareness, professional training, future educational psychologist.**

В.М. Миназова, *канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*
З.К. Багирова*, канд. пед. наук, доц. каф. управления образованием, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: veneraminazova@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье изучен процесс формирования профессионального самосознания будущего педагога-психолога в процессе профессиональной подготовки. В профессиональной деятельности педагога-психолога очень важен уровень его профессионального самосознания, т.к. оно напрямую связано с процессами освоения и управления профессиональной деятельностью, с процессами самоуправления в профессиональном развитии личности на профессиональном пути. Сделан вывод о том, что процесс профессиональной подготовки связан со становлением, развитием профессионального самосознания личности. Предполагается, что на разных этапах профессиональной подготовки будут происходить количественные и качественные изменения в профессиональном самосознании. Прежде всего, это связано с усложнением когнитивных, аффективных и поведенческих подструктур. Эти изменения происходят в разное время обучения с разной степенью интенсивности.

Ключевые слова: **профессиональное самосознание, профессиональная подготовка, будущий педагог-психолог.**

Вхождение будущего специалиста в выбранную им профессию – сложный процесс, включающий в себя не только развитие соответствующих профессиональных знаний, умений и навыков, но и активный процесс становления личности с особенностями, востребованными данной профессиональной деятельностью.

Профессиональное самосознание, как и любое другое сложное психологическое образование, включает в себя когнитивную, аффективную и поведенческую подструктуры. В процессе профессиональной подготовки эти подструктуры усложняются и в количественном, и в качественном смысле, отражая тем самым динамику профессионального самосознания. Безусловно, данные изменения связаны с разными периодами обучения.

Исследование закономерностей процесса становления профессионального самосознания будущего специалиста приобретает особую актуальность в связи с тем, что существует необходимость их учета в образовательном процессе вуза. Модель профессионального становления личности, владеющей компетенциями профессиональной деятельности и способной к её самопроектированию и совершенствованию, является ориентиром в организации учебно-воспитательного процесса.

В первую очередь формирование профессионального самосознания связано с изменением и развитием познавательного компонента, включающего представления студента о себе и его видение будущей профессии; а также эмоционально-ценностного компонента – отношения к себе и отношения к профессиональной культуре.

Системообразующим фактором формирования профессионального самосознания будущих педагогов-психологов является ценностно-смысловое отношение к профессии как комплексному образованию, проявляющее себя на всех уровнях самосознания. Поиск и отбор соответствующих психологических условий формирования профессионального самосознания будущих педагогов-психологов необходимо осуществлять в направлении конструктивного воздействия на ценностно-смысловую сферу будущих специалистов.

Будем рассматривать условия, стимулирующие развитие системы профессиональной подготовки психологов в целом, и условия, непосредственно влияющие на формирование их профессионального самосознания.

К направлениям совершенствования профессиональной подготовки психологов как наиболее важных, с точки зрения рассматриваемой нами проблемы, относятся внедрение новых образовательных технологий, увеличение внеаудиторных форм работы, оптимизация психологического обеспечения профессиональной подготовки.

Все три направления могут быть реализованы через внедрение в учебный процесс активных методов обучения.

К активным методам обучения традиционно относятся деловые игры, социально-психологический тренинг, ролевые игры, активное социальное обучение, методы актуализации творческого потенциала.

Основная цель методов активного обучения в развитии профессионального самосознания оказать воздействие на личность будущего специалиста, способствующее развитию ценностно-смыслового отношения к будущей профессии.

В практике формирования ценностно-смыслового отношения к будущей профессии у психологов могут успешно использоваться как неимитационные, так и имитационные методы (А.М. Бельчиков и М.М. Бирштейн) [1], они одновременно обогащают учебную мотивацию студентов и работают на развитие их профессионального самосознания.

К имитационным методам традиционно относят проблемные лекции и семинары, тематические дискуссии, мастерские, мозговой штурм, круглый стол, мультимедийное обучение, научно-практические конференции. Преимуществом этих методов, с нашей точки зрения, является максимальная индивидуализация обучения, содержательность изменений в индивидуальном опыте студента, освоение имитационной реальности как средства обучения.

Деловая игра особенно адекватна в ситуации коллективного освоения инновационных проектов, выбора направления научного исследования в рамках творческих групп.

Метод ролевого проектирования заключается в создании временных творческих коллективов по разработке определенного направления в совместной системе деятельности и защите совместных творческих проектов.

Отдельного рассмотрения требует такой метод активного обучения как тренинг. В 60-е годы XX столетия М. Форверг [2] впервые ввел термин “социально-психологический тренинг” и экспериментально доказал его эффективность в развитии интерперсональной компетентности благодаря интериоризации измененных установок и расширения интерактивного опыта и их переноса на профессиональную деятельность.

Достаточно мобильным является метод анализа конкретных психологических ситуаций, направленный на совершенствование профессионального мышления психолога [3; 4].

Чем выше уровень профессионального самосознания специалиста, тем больше у него уверенности в себе, удовлетворенности своей профессией, тем сильнее стремление к личностной и профессиональной самореализации.

В профессиональной деятельности педагога-психолога очень важен уровень его профессионального самосознания, т.к. оно напрямую связано с процессами освоения и управления профессиональной деятельностью, с процессами самоуправления в профессиональном развитии личности на профессиональном пути. Процесс профессиональной подготовки связан со становлением, развитием профессионального самосознания личности. Предполагается, что на разных этапах профессиональной подготовки будут происходить количественные и качественные изменения в профессиональном самосознании. Прежде всего, это связано с усложнением когнитивных, аффективных и поведенческих подструктур. Эти изменения происходят в разное время обучения с разной степенью интенсивности. Эта важная закономерность должна быть учтена профессорско-преподавательским составом вуза в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

Библиографический список

1. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. *Деловые игры*. Рига, 1989.
2. Романова Д.Е. *Психологические условия формирования профессионального самосознания будущих психологов*. Available at: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00272201_0.html
3. Карнаухов В.А., Шарапов А.О. *Психологические детерминанты профессионального саморазвития будущих психологов*: монография. Белгород: ООО «Эпицентр», 2014.
4. Миназова В.М. Структура способности психолога эффективно взаимодействовать с социальными педагогами коррекционного образовательного учреждения по вопросам развития учащихся. *Мир образования – образование в мире*. Москва, 2016; 3 (63): 256 – 262.

References

1. Bel’chikov Ya.M., Birshtejn M.M. *Delovye igry*. Riga, 1989.
2. Romanova D.E. *Psihologicheskie usloviya formirovaniya professional’nogo samosoznaniya buduschih psihologov*. Available at: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00272201_0.html
3. Karnauhov V.A., Sharapov A.O. *Psihologicheskie determinanty professional’nogo samorazvitiya buduschih psihologov*: monografiya. Belgorod: OOO «`Epicentr», 2014.
4. Minazova V.M. Struktura sposobnosti psihologa `effektivno vzaimodejstvovat’ s social’nymi pedagogami korrekcionnogo obrazovatel’nogo uchrezhdeniya po voprosam razvitiya uchaschihsya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire.* Moskva, 2016; 3 (63): 256 – 262.

Статья поступила в редакцию 14.11.18

УДК 37.035.1.7.

Mokeeva L.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: mok54@mail.ru*

DEVELOPMENT OF PATRIOTISM OF STUDENTS THROUGH PHYSICAL TRAINING AND SPORTS IN BIG YALTA. The article reveals the role of physical culture and sports in patriotic and international education of students as an incentive in the formation of children's constant need for physical education and sports in the greater Yalta. In scientific work, theoretical material about the educative process, drawing on P.F. Lesgaft. Sports activity is fully analyzed, the role of physical education teacher on patriotic education of students through physical education and sports activities is revealed. Educating pupils deep and meaningful feelings of Russian patriotism and internationalism, physical education teacher creates an indispensable condition and a powerful incentive for the formation of students' needs for systematic physical education and dispute.

Key words: **physical culture, sport, patriotism, students, moral education, team, teacher.**

Л.Н. Мокеева, *канд. пед. наук, доц., «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ставрополь, E-mail: mok54@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ НА ТЕРРИТОРИИ БОЛЬШОЙ ЯЛТЫ

В статье раскрыта роль физкультуры и спорта в патриотическом и интернациональном воспитании обучающихся как стимула в формировании у детей постоянной потребности в занятиях физкультурой и спортом на территории большой Ялты. В научной работе представлен теоретический материал о воспитательном процессе с опорой на П.Ф. Лесгафта. В полном объеме проанализирована спортивная деятельность, раскрыта роль учителя физкультуры по патриотическому воспитанию обучающихся через физкультурные и спортивные занятия. Воспитывая у школьников глубокие и содержательные чувства русского патриотизма и интернационализма, учитель физкультуры создает непременное условие и мощный стимул для формирования у обучающихся потребностей к систематическим занятиям физической культурой и спором.

Ключевые слова: **физическая культура, спорт, патриотизм, обучающиеся, нравственное воспитание, команда, учитель.**

Главным условием решения проблем воспитания у обучающихся потребностей к систематическим занятиям физкультурой и спортом на территории большой Ялты является создание у них постоянных стимулов, побуждающих к этим занятиям. Такими стимулами являются положительные эмоции, высокие нравственные чувства обучающихся. Проблемы воспитания нравственных чувств требуют особого внимания, потому что от их решения зависит теория и практика современного воспитания.

Исходя из сказанного, основная задача статьи заключается в том, чтобы раскрыть роль физкультуры и спорта в патриотическом и интернациональном воспитании обучающихся как стимула в формировании у детей постоянной потребности в занятиях физкультурой и спортом.

Большими возможностями патриотического и интернационального воспитания обучающихся располагает учитель физической культуры.

Воспитательный процесс необходимо строить так, чтобы воспитанники не только усвоили, а и непосредственно пережили то, что мы стремимся у них воспитывать. Еще П.Ф. Лесгафт отметил, что деятельным человек становится только на деле, т. е. что положительные качества личности развиваются в объективных условиях деятельности. О том, что надо заниматься физическими упражнениями и спортом, знали еще древние врачи, жившие еще до нашей эры – Аристотель (IV век до н. э.). До нашего времени дошло знаменитое выражение Аристотеля «Ничто так сильно не разрушает организм, как физическое бездействие».

Вполне четко сформулировал это положение А.С. Макаренко – «Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, всё равно в чём – в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости» [1].

Спортивная деятельность по своей специфике открывает широкие возможности для воспитательной работы.

Физкультура и спорт – эффективные средства для воспитания такого высокого, прекрасного чувства, как патриотизм. Оно возникает постепенно, казалось бы, с незначительного явления: с появления ответственности перед своею командою. Потом учащийся начинает гордиться спортивными успехами своего класса, школы, района, города, области, бороться за успехи. Так, постепенно чувство ответственности перед своей командой в совокупности с другими воспитывающими факторами окружающей среды преобразуется в большое и благородное чувство – патриотизм [2].

Итак, в физкультуре и спорте заложены большие воспитательные возможности. Однако значит ли это, что эти возможности автоматически претворяются в действительность? Безусловно, нет. Нужна кропотливая, творческая работа учителя физкультуры, чтобы потенциальные воспитательные возможности его предмета стали реальностью.

Работа учителя физкультуры по патриотическому воспитанию обучающихся совмещается с формированием у них сознательного отношения к урокам физкультуры и внеклассным занятиям спортом. Важно не только то, чтобы каждый обучающийся усвоил всю оздоровительную ценность физкультурных и спортивных занятий для себя лично, но и понял большое общественное значение физической культуры и спорта в нашей стране [3].

Беседы учителя физкультуры с обучающимся о демократизме современной системы физического воспитания, о беспредельной любви российских спортсменов к своей Родине, вызывает у обучающихся чувство гордости за российский спорт, желание приумножить спортивную славу России. Известно, что советский патриотизм по своей природе глубоко интернационален. Проявляется он в глубокой любви русских людей к своей Родине, в сочетании с братской солидарностью с народами всех стран.

Убедительным примером этого являются Олимпийские игры.

Физкультурные соревнования можно также с успехом использовать как методический прием в учебной работе с обучающимися разных возрастов. Умелое применение этого приема дает двойной эффект – дидактический и воспитательный, т. е. сливает в единый поток учебную и воспитательную работу учителя физкультуры.

Можно было бы привести немало примеров того, как обучающиеся, пренебрегая личными интересами, добиваются спортивной победы для своей команды, своего коллектива. Причём патриотические чувства проявляют не только непосредственные участники соревнований, но и большинство членов коллектива, спортивная часть которого отстаивается на соревновании [4].

Примером может служить команда юных спортсменов Ялтинской средней школы № 2, которая принимала участие в дружественных соревнованиях по футболу на приз Алексея Боярчука в 2018 г. За почетный приз развернулась спортивная борьба между юными представителями (Белоруссии, Казахстана, России) или нескольких стран. В этой борьбе школьники выступали как настоящие патриоты. Они глубоко переживали чувства долга и ответственности за спортивную честь Крымской республики.

Но не только непосредственные спортивные встречи могут служить средством патриотического воспитания школьников. Этой цели творчески работающий учитель физкультуры подчиняет и другие средства из богатого арсенала воспитательных возможностей физической культуры и спорта. За последние годы в Международном Детском Центре «Артек» получили широкое распространение встречи прославленных спортсменов с артековцами. Ведущие спортсмены Андрей Петухов, Сергей Шубенков, Андрей Арямнов, Алла Шишкина, Светлана Журова и другие выступали перед ребятами. Они рассказывали будущим чемпионам и рекордсменам о гуманных традициях российского спорта, о спортивных подвигах людей за рубежом, о бескорыстной дружбе русских спортсменов с рядовыми великой армии спорта во многих странах [5 – 7].

Итак, творчески работающий учитель на практике может полнее раскрыть и претворить в жизнь богатейшие возможности физической культуры и спорта в воспитании школьников пламенными патриотами своей Родины и убежденными патриотами. Воспитывая у школьников глубокие и содержательные чувства русского патриотизма, учитель физкультуры создаёт непременное условие и мощный стимул для формирования у обучающихся потребностей к систематическим занятиям физической культурой и спором.

Библиографический список

1. *Антология гуманной педагогики: Макаренко.* Сост., авт. вступ. ст. В.М. Коротков. Москва: Амонашвили. 1999.
2. *Физическая культура, спорт и здоровье: Виртуаль – 21*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 1 – 20 апреля 2013 г. Под редакцией профессора М.М. Полевщикова. Йошкар-Ола: Издательство МарГУ, 2013.

3. Булкин В.А., Киселев Ю.Я., Крючек С.С.Оперативная диагностика эмоционального возбуждения у спортсменов. *Психологические проблемы предсоревновательной подготовки квалифицированных спортсменов*. Ленинград: ЛНИИФК, 1977.
4. Родионов А.В. *Психология физического воспитания и спорта:* учебник для вузов. Москва: Академический Проект, 2004.
5. Горбунов Г.Д. *Психопедагогика спорта*. 3-е изд., испр. Москва: Советский спорт, 2007.
6. *Теория и методика физического воспитания и спорта*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. 4-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
7. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С. и др. Москва, 2018.

References

1. *Antologiya gumannoj pedagogiki: Makarenko*. Sost., avt. vstup. st. V.M. Korotkov. Moskva: Amonashvili. 1999.
2. *Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'e: Virtual' – 21*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 1 – 20 aprelya 2013 g. Pod redakciej professora M.M. Polevschikova. Joshkar-Ola: Izdatel'stvo MarGU, 2013.
3. Bulkin V.A., Kiselev Yu.Ya., Kryuchek S.S.Operativnaya diagnostika `emocional'nogo vozbuzhdeniya u sportsmenov. *Psihologicheskie problemy predsorevnovatel'noj podgotovki kvalificirovannyh sportsmenov*. Leningrad: LNIIFK, 1977.
4. Rodionov A.V. *Psihologiya fizicheskogo vospitaniya i sporta:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2004.
5. Gorbunov G.D. *Psihopedagogika sporta*. 3-e izd., ispr. Moskva: Sovetskij sport, 2007.
6. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Zh.K. Holodov, V.S. Kuznecov. 4-e izd., ster. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006.
7. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost':* kollektivnaya monografiya. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S. i dr. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 18.11.18

УДК 37.03

***Muratayev K.K.**, Cand. of Sciences (Art Criticism), Professor, Kazakh National Pedagogical University of a manor of Abay (Almaty, Kazakhstan), E-mail: lar.nex@yandex.ru*
***Nekhvyadovich L.I.**, Doctor of Sciences (Art Criticism), Dean of Department, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lar.nex@yandex.ru*
***Turganbayeva Sh.S.**, Doctor of Sciences (Art Criticism), Professor, Kazakh Architectural and Construction Academy (Almaty, Kazakhstan), E-mail: shahizada08@mail.ru*

THE IDEOLOGICAL REPRESENTATION OF MASTERS OF ANCIENT TIMES IN THE COMPONENTS OF THE DECORATION OF THE CERAMICS OF THE ANDRONOV CULTURE. The article examines the ideological representation of the ancient masters in the components of the decoration of the Andronov pottery and the general system of ornamentation of the vessels. It is noted that in mythological, later in religious and philosophical systems, in the interpretations of the creation of the first man clay is given the role of the spiritualized "spark of God" substance. That is why ceramic products, in addition to their purely utilitarian purpose, acquire a special symbolism in the understanding and comprehension of reality. The paper examines samples of bronze age pottery created by the tribes of the andronian culture – II century BC. The study of literary descriptions of the monuments help to note that the main feature of the decoration is geometric. Structural elements that make up the decor as a whole form three main groups.

Key words: **pottery of Andronov culture, decor, world, ancient craftsmen.**

***К.К. Мураmаев**, канд. искусств., проф., Казахский национальный педагогический университет имения Абая, г. Алматы (Казахстан), E-mail: lar.nex@yandex.ru*
***Л.И. Нехвядович**, д-р искусств., декан факультета искусств и дизайна, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: lar.nex@yandex.ru*
***Ш.С. Турганбаева**, д-р искусств., проф., Казахская архитектурно-строительная академия, г. Алматы (Казахстан), E-mail: shahizada08@mail.ru*

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДРЕВНИХ МАСТЕРОВ В КОМПОНЕНТАХ ДЕКОРА КЕРАМИКИ АНДРОНОВСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье исследуются мировоззренческие представления древних мастеров в компонентах декора андроновской керамики и общей системе орнаментации сосудов. Отмечается, что в мифологических, позже в религиозно-философских системах, в трактовках сотворения первого человека глине отводится роль одухотворенной «искрой божьей» субстанции. Именно поэтому изделия из керамики, помимо их чисто утилитарного назначения, обретают особую символику в понимании и осмыслении действительности. Рассматриваются образцы керамики эпохи бронзы, созданные племенами периода андроновской культуры – II тыс. до н. э. На основе художественного описания памятников отмечается, что основная особенность декора – это геометричность. Структурные элементы, составляющие декор в целом образуют три основные группы.

Ключевые слова: **керамика, андроновская культура, декор, мировоззрение, древние мастера.**

Современная педагогика является полем изучения актуальных проблем методологии искусства. В начале XXI века в науке возник целый ряд новых направлений, школ, течений, которые требуют глубоко теоретического осмысления. Мы исходим из того, что основная задача исследовательского метода преподавателя дисциплин художественно-эстетического цикла должна сводиться к регулированию познавательного процесса, упорядоченной последовательности операций в соответствии с определёнными требованиями, правилами и рекомендации [1]. При этом особое значение в организации содержательного материала имеет знание основ художественного описания памятников.

В настоящей статье на основе метода художественного описания раскроем особенности мировоззренческих представлений древних мастеров в компонентах декора керамики андроновской культуры. Начиная с древних цивилизаций, глина способствовала раскрытию преобразующих способностей, духовных поисков и творческих устремлений человека. Особенно в его возможностях создавать не существующие и не видимые в природе формы, объемы,

В ряду памятников древних культур особый интерес вызывают образцы керамики эпохи бронзы, созданные племенами периода так называемой андроновской культуры – II тыс. до н.э. В бронзовом веке формируется комплекс миропредставлений, особенности которых во многом обуславливаются открытием и использованием такого качества огня, при помощи которого андроновцы, как и все другие племена данного времени, стали широко производить бронзу (при соотношении частей меди и олова как 9:1). Это явление качественно обновило и весь комплекс мифологических представлений. Образы и культ огня становятся одними из стержневых в понимании и представлениях древних о мироздании. Об этом говорят материалы археологических раскопок и свидетельствуют наиболее древние гимны Ригведы, корнями восходящие к эпохе бронзы [2]. Наше обращение к Ригведе вполне обосновано, так как все больше свидетельств тому, что это памятник древнеарийских кочевых племен, пришедших в Индию в эпоху бронзы из Евразийских степей. Так, основному качеству огня – жару в гимне о сотворении мира отводится роль первопринципа бытия:

Не было не сущего, и не было сущего тогда…
Не было ни смерти, ни бессмертия тогда…
Дышало, не колебля воздуха, по своему закону нечто Одно,
То жизнедеятельное, что было заключено в пустоту,
Оно одно было порождено силою жара (1, X, 129, 1-3).

В другом гимне – о космическом жаре огонь в своем главном качестве выступает и как первоэлемент всего сущего:

Закон и истина родились
Из воспламенившегося жара.
Отсюда родилась ночь.
Отсюда волнующийся океан (1, X, 1).

В системе солярного культа обряды захоронения, как правило, включали ритуалы кремации. Так освящался и моделировался путь приобщения души усопшего к вечному космическому огню через значение и символику погребального костра, покровителем которого был бог Агни.

Путь этого приобщения через земной огонь к его космическому прообразу трактуется далеко не однозначным и «вечное счастье», т.е. бессмертие гарантируется, как понималось, только с достижением «вечного света», пронизывающего все мироздание и лежащего в его основе. Например, в одном из гимнов Соме (одному из солярных божеств) из Ригведы говорится:

(Там), где не меркнущий свет,
В том мире, где помещено Солнце,
Туда помести меня, о Павамана,
В бессмертный нерушимый мир.
Где замкнутое место неба…
Где светящиеся миры, –
Там сделай меня бессмертным (188, IX, 113, 7-9).

Бессмертность «не меркнущего света» в данном случае отождествляется с мировым порядком – «нерушимый мир», как основным качеством вселенной, а огонь, будучи создателем ее, выступает и как «страж» этого порядка. В поздних авестийских традициях, генетически связанных с ведийскими, огню будет отведена роль и периодического обновителя этого порядка, т. е. с зарождением эсхатологических понятий.

У андроновцев, как у многочисленных евразийских (арийских) племен эпохи бронзы от Поволжья и Кавказа, Сибири и Алтая до долин Инда, между двумя основными культовыми представлениями – поклонением огню, его различным божествам и почитанием предков устанавливается прямая, но достаточно сложная связь, выразившаяся в основном виде погребального обряда – кремации. Обряд этот получает столь широкое распространение, с одной стороны, благодаря тому, что в системе космогонических представлений центральное место отводится огню – как творцу мироздания и с другой, – в силу прочно сложившихся к этому времени верований в загробную жизнь, т. е. в бессмертность души как носителя «искры божьей» [3]. Таким образом, погребальный костер воспринимался и трактовался как земной образ небесного, космического огня, для приобщения к которому он становится в понимании древних универсальным магическим средством.

Мировоззренческие представления находят свое отражение в художественном творчестве, в частности, в особенностях компонентов декора андроновской керамики и общей системе орнаментации сосудов, сопровождавших захоронения.

Основная особенность декора андроновской керамики всех периодов – это геометричность его характера. При этом структурные элементы, составляющие декор в целом, немногочисленны и образуют три основные группы: разновидности треугольных, линейно-горизонтальных и варианты графически родственных Z и S–образных компонентов. Уже в раннем андроне, при наличии отмеченных составных элементов в декоре сложились традиционные и для последующих периодов основные принципы декорирования и композиционная система. Так, в основном, декор строится на строгой последовательности 2-х ярусов – верхний, как правило, из рядов треугольных вершинами вверх, а нижний на сочетании Z и S–образных элементов. Разделяются ярусы прямыми или волнистыми линиями. Ниже этой основной части декора, часто и на донцах сосудов, располагаются солярные знаки в виде перекрестий двух Z–образных фигур (свастики). Таким образом, принципы декорирования, основанные на последовательном сочетании определенно построенных рядов и элементов, образуют трехчастную структуру композиционного строя декора.

Так, прямые и волнистые линии (элементы 2-ой группы компонентов), разделяющую двухярусную часть декора, очевидно, трактовались как грань между миром реальным и потусторонним. Над ними располагается ряд на основе треугольников (элементов 1-ой группы компонентов) – как профильные изображения почитаемых и в связи с культом умерших священных объектов – надмогильных курганов (земляных, каменистых или каменных возведений). Если учесть, что поселения андроновцев находились невдалеке от родовых могильников, насчитывавших десятки, нередко от 200-300 таких погребальных сооружений, то строй ансамбля этих курганов составлял весьма существенную часть степного ландшафта. Также треугольные элементы могут быть изображением языков пламени погребального костра. Более сложная структура нижнего яруса, организованного на основе Z и S–образных элементов соответствуют конструктивным особенностям подкурганных ям со ступенчатыми террасами и погребальными камерами.

Знак в виде перекрестий 2-х Z – образных элементов, приобретает графику безостановочной динамики, как бы передавая характер «немеркнущего света», «вечного огня», создающего и лежащего в основе мироздания как трактуется это в гимнах Ригведы. Этим объясняется частое наличие этого знака на донцах сосудов, которые вплотную соприкасаются с пламенем огня [4].

Таким образом, основой содержания декора андроновской парадной керамики могла быть идея моделирования представляемого процесса приобщения души умершего к вечной жизни вселенной. Неслучайно глиняные сосуды, будучи важной материальной ценностью быта древних, одновременно и как непременный атрибут захоронений сопровождают прах умершего, являясь как бы его субстанциальным продолжением. Попытки объяснения тайн постоянного обновления природы порождали достаточно сложные в этом отношении представления. Это и упомянутые понятия о природе огня, о его функции как эсхатологической, и более ранние трактовки о формах жизни в окружающем мире, например, засвидетельствованные в гимне погребальному костру:

Не сжигай его, Агни, дотла, не пожирай!…
С солнцем пусть сольется глаз, с ветром душа!
Слейся с небом и землей, как положено!
Или слейся с водой, если тебе там любо,
Костями укоренись в растениях! (1, X, 16, 1-3).

Целостное архаическое сознание и мышление не противопоставляет человеку, созданный непосредственно его же руками, качественно новый пространственный объем и не наделяют его антропоморфными чертами. Создавая композиционно продуманный и идейно осознанный декор, древние мастера подсознательно стремятся проникнуть за черту кажущегося замкнутым круга – рождение-смерть. Тем самым при декорировании глиняного сосуда преодолевается его тектонически закономерное, пластически замкнутое состояние и развивается при этом его вытекающая отсюда же вторая особенность – бесконечность объема при динамике восприятия и вместе с этим утверждается идейная тематика не замкнуто-циклического характера – рождение-смерть-бессмертие. Этой трехчастной семантической структуре соответствует и отмечавшаяся трехчастность композиционной системы декора андроновской керамики. И это не как образ и символ целого, а лишь как качество, присущее всеобщему в процессе его развития.

Библиографический список

1. Нехвядович Л.И. Этноискусствознание как метод изучения этнокультурных традиций в изобразительном искусстве. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 417 – 419.
2. *Ригведа*. Перевод Т.Я. Елизаренковой. Москва: Наука, 1999.
3. *Казахский фольклор в собрании Г.Н. Потанина*. Алма-Ата, 1972.
4. Муратаев К.К. *Очерки истории и теории прикладного искусства Казахстана*. Алматы, 2011.

References

1. Nehvyadovich L.I. `Etnoiskusstvoznanie kak metod izucheniya `etnokul'turnyh tradicij v izobrazitel'nom iskusstve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 417 – 419.
2. *Rigveda*. Perevod T.Ya. Elizarenkovoj. Moskva: Nauka, 1999.
3. *Kazahskij fol'klor v sobranii G.N. Potanina*. Alma-Ata, 1972.
4. Murataev K.K. *Ocherki istorii i teorii prikladnogo iskusstva Kazahstana*. Almaty, 2011.

Статья поступила в редакцию 15.11.18

УДК 7.03

Kreidun Y.A., *Doctor of Sciences (Art Criticism), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lar.nex@yandex.ru*
Marin D.V., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Applied Philology, Literature and Russian Language, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lar.nex@yandex.ru*
Nekhvyadovich L.I.*, Doctor of Sciences (Art criticism), Dean of Department, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lar.nex@yandex.ru*
Chernyaeva I.V., *Cand. of Sciences (Art criticism), senior lecturer, Head of Department of History of Art, Costume and Textiles, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: gurkina-22@mail.ru*

THE RESEARCH METHOD OF A.A. FEDOROV-DAVYDOV IN THE STUDY OF NATIONAL IDENTITY ART. The subject of the article is the research method of A.A. Fedorov-Davydov, Doctor of Arts, a corresponding member of the USSR Academy of Arts, an honored art worker of the RSFSR, Professor of Higher School. The theoretical background and introduction of his scientific method are considered, as well as those works of the researcher in which he found his typical manifestation are mentioned. The special attitude of the art critic to the problem of scientific discipline "History of Art", demanding attitude to the categories of art, appeal to the sociology of art. The normative and advisory nature of the research method by Fedorov-Davydov plays a decisive role in forming modern ideas in the methodology of the stylistic analysis.

Key words: **research method of A.A. Fedorov-Davydov, national originality of art, sociology of art, stylistic analysis.**

Ю.А. Крейдун, *д-р искусств., проф. каф. культурологии и дизайна, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: lar.nex@yandex.ru*
Д.В. Марьин, *д-р филол. наук, доц. каф. общей и прикладной филологии, литературы и русского языка, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: lar.nex@yandex.ru*
Л.И. Нехвядович*, д-р искусств., доц., декан факультета искусств и дизайна, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: lar.nex@yandex.ru*
И.В. Черняева, *канд. искусств., доц., зав. каф. истории искусства, костюма и текстиля, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: gurkina-22@mail.ru*

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД А.А. ФЕДОРОВА-ДАВЫДОВА В ИЗУЧЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОГО СВОЕОБРАЗИЯ ИСКУССТВА

Предметом настоящей статьи является исследовательский метод доктора искусствоведения, член-корреспондента Академии художеств СССР, заслуженного деятеля искусств РСФСР, профессора высшей школы А.А. Федорова-Давыдова. Рассматриваются теоретические предпосылки и установки его научного метода, а также упоминаются те труды исследователя, в которых он нашел свое типичное проявление. Отмечается особое отношение искусствоведа к проблеме научности дисциплины «История искусства», требовательное отношение к искусствоведческим категориям, обращение к социологии искусства. Нормативно-рекомендательный характер исследовательского метода А.А. Федорова-Давыдова сыграл решающую роль в формировании современных идей в методологии стилистического анализа.

Ключевые слова: **исследовательский метод А.А. Федорова-Давыдова, национальное своеобразие искусства, социология искусства, стилистический анализ.**

Проблема национального своеобразия искусства является одной из актуальных в гуманитарном знании и выходит на междисциплинарный уровень теоретического осмысления. В поиске истоков своеобразия современные исследователи все чаще обращаются к архетипическим чертам этноса, к генетической памяти, ментальности. В XXI века возможности и границы научного метода искусствоведения расширяются. При этом ряд направлений академического искусствознания вытесняются из арсенала методологии науки такими течениями, как например, география искусства, архетипическая и семитическая школы, этнокультурология, этноискусствознание. Однако было бы неверным полагать, что идеи искусствоведов XX века сегодня остаются за пределами мирового теоретического процесса. По своему содержанию исследовательская методология, сформировавшаяся в отечественном искусствоведении в данный период, многогранна и включает в себя процедуры, направленные на комплексное изучение проблем истории искусства. Здесь, по-видимому, не лишним будет авторитетное замечание В.П. Шестакова, который считает, что русская история искусства развивалась в тесном контакте с западной традицией, иногда следуя за ней, а иногда опережая её [1].

Несомненный вклад русских историков в изучение национального своеобразия искусства. Одним из признанных авторов методологии истории русского и советского искусства был доктор искусствоведения, член-корреспондента Академии художеств СССР, заслуженный деятель искусств РСФСР, профессор высшей школы в своих трудах «Русское искусство промышленного капитализма» (1929), «Русский пейзаж XVIII – начала XIX века» (1953), «Советский пейзаж» (1958), «Русский пейзаж конца XIX – начала XX (1974), «Русское и советское искусство. Статьи и очерки» (1975) определил вектор методики художественного описания и анализа произведений. При изучении существа исследовательского метода ученого вскрывается множество любопытных сторон и свойств последнего, такие как связь метода с методологией социологии искусства, соотношение абсолютного и относительного моментов в его использовании, в том числе и отношения его к понятиям «направление», «творческий метод», «стиль». Ввиду этого важно показать основные черты исследовательского метода А.А. Федорова-Давыдова.

Поскольку для последующего раскрытия вопроса первостепенное значение имеет верное толкование метода. Анализ определений в энциклопедической и справочной литературе привел нас к заключению, что в большинстве случаев метод определяют как путь исследования, как способ достижения определенных результатов в научном познании и практической деятельности. Продолжая характеристику понятия, следует также сказать, что каждый метод структурно-логически определенным образом организован в виде системы требований, которые рекомендуется выполнять для достижения результатов [2].

Теоретической предпосылкой исследовательского метода А.А. Федорова-Давыдова является, прежде всего, традиция «реальной» эстетики, что проявляется в особом отношении к проблеме научности дисциплины «История искусства» и в пристальном внимании к искусствоведческим категориям. Так, в центр теоретических исканий А.А. Федоров-Давыдов ставит проблему стиля и национального своеобразия русского искусства. Стиль, по определению искусствоведа, есть понятие не историческое, а типологическое, – как сумма определенных, искусственно выделенных и теоретически абстрагированных тенденций – и лишь в этом абстрактном его понимании имеет научный смысл и ценность. «Под стилем я подразумеваю сумму признаков, добытых в результате материалистически-производственного анализа данного искусства, анализа его социального механизма, системы художественных приемов в социальной функциональности их трансформации и деформации материала внехудожественной действительности», – писал А.А. Федоров-Давыдов [3]. К сказанному следует добавить выводы ученого о соотношении категорий «форма» и «содержание» в формировании художественного стиля. Искусствовед обращает внимание, что стиль эпохи переживает, как правило, три основных стадии. Во-первых, эпоха, когда содержание господствует над формой во-вторых, содержание и форма наиболее полно соответствуют друг другу и, наконец, когда форма господствует над содержанием [3].

Вся теоретическая техника исследования проблем русского искусства А.А. Федорова-Давыдова связана с методологией социологии искусства. Согласно этой концепции художественное произведение существует лишь в определенном общественном поле и зависит от многих факторов. В этом отношении глубоко прав искусствовед Г.Ю. Стернин, который считал, что для А.А. Федорова-Давыдова методологические принципы социологии искусства имеют более широкое значение, чем инструмент собственно научного познания истории художественной культуры. «Он предпочитал даже иногда говорить не о новом искусствознании, а о новом искусствопонимании», – писал Г.Ю. Стернин [3]. А.А. Федоров-Давыдов указывал на то, что русское искусство – составляющая часть духовной культуры России, и, лишь, имея в виду этот широкий идейно-культурный контекст, можно правильно понять творческий метод художника, определить место русского искусства среди национальных художественных школ. Сравнительный анализ всей структуры художественного процесса, по мысли ученого, может дать правильный ответ на вопрос о национальных особенностях искусства на разных этапах его общественно-исторического развития, может способствовать выработке объективных критериев его оценки. Оценивая эвристическую значимость исследовательского метода А.А. Федорова-Давыдова, следует, прежде всего, учитывать критерий правильности избираемого метода. Правильность как регулятивность и соответствие правилам для «руководства ума» по выражению Р. Декарта, имеет первостепенное значение.

Примером исследовательской практики А.А. Федорова-Давывдова на основе социологической теории является его работа «Русское искусство промышленного капитализма» (1929) [4]. Следуя концепции В.М. Фриче, в центре внимания ученого вопросы социального взаимодействия художника и государства, художника и общества, художника и зрителя. Научная авторитетность марксизма заставляет теоретика все более активно использовать метод исторического материализма. Рассматривая развитие пейзажной живописи в книге «Русский пейзаж XVIII – начала XIX века» (1953) А.А. Федоров-Давыдов начинает изложение с четкого достоверного установления действительной реальности исторических событий. Затем определяются причины и истоки возникновения и становления пейзажного жанра, условия его развития, выявление того, что способствовало его дальнейшему существованию, и какую роль оно играло в художественной жизни исследуемого периода. Обозначенная включенность в историко-культур-

ный контекст делает понятным подвижный характер творческого метода художников, помогает объяснить внутреннюю динамику развития пейзажного жанра в русском искусстве [5].

Для понимания того, в чем специфика искусствоведческого подхода А.А. Федорова-Давыдова, первостепенное значение имеет характеристика его стилистического метода. Это утверждение подкрепляется его работой «Русское и советское искусство. Статьи и очерки» (1975) [6]. Взгляды А.А. Федорова-Давыдова на стилистический анализ близки теориям К. Фидлера (вскрытие формальной структуры произведения), А. Ригля и Г. Вельфлина, которые рассматривали искусство как совокупность формально-композиционных структур. Свое исследование А.А. Федоров-Давыдов разделял на анализ сюжетики живописи (содержание) и системы приемов (форма). Говоря современным языком, исследователь мыслил контекстуально и усматривал специфику художественного стиля в зависимости от типа культуры. План стилистического анализа произведений живописи сводится к следующим этапам: 1) рассмотрение первоначальных вариантов картины, предшествующих этюдов, эскизов; 2) установление факторов, повлиявших на написание произведения; 3) сравнение с ранее существующими работами, подготавливающими появления новаторского хода, но и с работами других художников; 4) выявление сюжетной линии произведения, идеи; 5) выделение основные темы; 5) описание и анализ средств художественной выразительности (композиционная разработка найденного пластического мотива). В качестве примера такого описания можно назвать статьи А.А. Федорова-Давыдова о И.Е. Репине, И.И. Левитане, М.А. Врубеле, Ф.А. Васильеве, В.А. Серове и др.

А.А. Федоров-Давывыдов в результате стилистического анализа произведений живописи русского и советского искусства утверждал, что манера изображения у того или иного художника, композиционная связь всех элементов картины, применяемые им линии, краски, освещение и т.п., исторически обусловлены. Он настаивает, на строго научном подходе к определению стиля «реализм» применительно к русскому искусству. Национальное своеобразие реализма в России обусловлено комплексом социальных, философско-нравственных, пластических представлений.

Таким образом, А.А. Федоров-Давыдов задал колоссальную исследовательскую программу о национальном своеобразии русского искусства. Нормативно-рекомендательный характер исследовательского метода А.А. Федорова-Давыдова сыграл решающую роль в формировании современных идей в методологии стилистического анализа произведений искусства.

Библиографический список

1. Шестаков В.П. *История истории искусства: от Плиния до наших дней*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008: 292.
2. Ельчанинов В.А., Нехвядович Л.И. *Методологические проблемы искусства*. Барнаул: Издательство Алтайского гос. ун-та, 2016.
3. Федоров-Давыдов А.А. *Проблема формы и содержания и её значение для марксистского искусствознания. Печать и революция*. 1925; Кн. 5 – 6.
4. Федоров-Давыдов А.А. *Русское искусство промышленного капитализма*. Москва, 1929.
5. Федоров-Давыдов А.А. *Русский пейзаж XVIII – начала XIX века*. Москва: Искусство, 1953.
6. Федоров-Давыдов А.А. *Русское и советское искусство*. Москва: Искусство, 1975.

References

1. Shestakov V.P. *Istoriya istorii iskusstva: ot Pliniya do nashih dnej*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008: 292.
2. El'chaninov V.A., Nehvyadovich L.I. *Metodologicheskie problemy iskusstva*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo gos. un-ta, 2016.
3. Fedorov-Davydov A.A. *Problema formy i soderzhaniya i ee znachenie dlya marksistskogo iskusstvoznaniya. Pechat' i revolyuciya*. 1925; Kn. 5 – 6.
4. Fedorov-Davydov A.A. *Russkoe iskusstvo promyshlennogo kapitalizma*. Moskva, 1929.
5. Fedorov-Davydov A.A. *Russkij pejzazh XVIII – nachala XIX veka*. Moskva: Iskusstvo, 1953.
6. Fedorov-Davydov A.A. *Russkoe i sovetskoe iskusstvo*. Moskva: Iskusstvo, 1975.

Статья поступила в редакцию 19.11.18

УДК 37.013

***Nikulina A.S.**, postgraduate, Saratov National Research State University n.a. N.G. Chernyshevsky (Saratov, Russia), E-mail: NikulinaAS@yandex.ru*

THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF LEARNERS IN MODERN CONDITIONS. Nowadays the problem of communicative competence gains a cross-disciplinary character and attracts keen interest of researchers in the fields of philosophy, psychology, sociology, pedagogics, linguistics. In this article theoretical-methodological bases of communicative competence formation are studied in a historical retrospective through a prism of humanistic education. The author of the article pays considerable attention to the interaction of subjects in the educational space and its influence on the processes of self-knowledge and knowledge of others in the conditions of active inclusion in communicative activities. Besides, the advantages of participants' coauthorship are presented through joint activities in the educational process and thus contributing into successful communicative competence formation.

Key words: **communicative competence, communicative activities, awareness, axiological personality.**

***А.С. Никулина**, аспирант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, E-mail: NikulinaAS@yandex.ru*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Проблема коммуникативной компетентности на сегодняшний день приобретает междисциплинарный характер и вызывает повышенный интерес у исследователей в области философии, психологии, социологии, педагогики, лингвистики. В данной статье теоретико-методологические основы формирования коммуникативной компетентности изучаются в исторической ретроспективе сквозь призму гуманистического образования. Автором статьи уделяется значительное внимание взаимодействию субъектов образовательного процесса и его влиянию на процессы самопознания и познания других в условиях активного включения в коммуникативную деятельность. Кроме того, представлены преимущества сотворчества участников образовательного процесса в совместной деятельности при успешном формировании коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: **коммуникативная компетентность, коммуникативная деятельность, осознание, аксиологичная личность.**

Современная ситуация в гуманистическом образовательном пространстве складывается таким образом, что проблема общения, межличностных отношений, коммуникативной компетентности является одной из наиболее перспективных и, в то же время, противоречивых проблем, требующих глобального исследовательского вмешательства.

Проблеме коммуникативной компетентности уделяют внимание многие ученые (Э.Ч. Азаев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, О.И. Муравьева, Л.А. Петровская, С.В. Петрушин, П.В. Растянников, Е.В. Руденский, Т.Н. Щербакова, Н.В. Яковлева и др.). При анализе существующих научных трудов по проблеме исследования справедливо отметить, что ряд ученых поддерживают идею о развитии устойчивых процессов самопознания и познания других как субъектов общения в фокусе формирования коммуникативной компетентности.

Идея нашла свое отражение в исследованиях С.В. Петрушина, но при этом компетентность в общении он связывал со взаимной презентацией общающимися своей субъективной реальности [1]. Исходя из данной точки зрения, автором подчеркивается значимость обратной связи, которая, выступая в качестве процесса взаимонаправленных ответных действий, служит осуществлению коммуникативной цели, поддержанию контакта за счет достижения собеседниками согласия, их взаимопониманию и личностному взаимоприятию и в, конечном итоге, рефлексивному самопознанию. В результате достижения гармонии человеческого поведения и взаимоотношений с окружающим миром

складывается тот или иной взгляд на мир и осознание человеком своего места в нем.

Для подтверждения идеи относительно зависимости формирования коммуникативной компетентности от осознанного, ценностно ориентированного соразвития человека, общества и природы, мы обращаемся к авторитетному мнению А.Г. Асмолова. Коммуникативная компетентность, как утверждает ученый, дает возможность успешно реализовать себя как субъекта общения, способствуя установлению и поддержанию доброжелательных отношений в сотворчестве и сотрудничестве с другими, стимулируя успешное решение проблем саморегуляции в процессе взаимодействия и, поддерживая динамичность в сфере коммуникативной деятельности посредством эффективного взаимообмена смысловыми установками, ценностями, содержанием предмета деятельности, детерминирующими развитие личности, её самотворение и, наконец, самоопределение [2; 3].

У нас есть серьезные основания полагать, что у данной теории достаточно последователей и в современных научных кругах. Так, например, определение понятия «коммуникативная компетентность» подробно изложено в работах Т.Н. Щербаковой. Коммуникативную компетентность в своих работах исследователь связывает с позитивным экспериментированием в интерактивном пространстве, обусловленным фасилитативным характером интеракций. Кроме того, она акцентирует внимание на значимости коммуникативной компетентности в образовательном процессе для обеспечения успешности взаимодействия и эффективности сотрудничества, продуцированных активностью обучающихся [4, с. 201].

Всестороннее изучение проблемы формирования коммуникативной компетентности приводит нас, в контексте изложенных выше мыслей, к размышлениям В.И. Кабрина, который партнерские отношения субъектов коммуникации обнаруживает как сотрудничество в самоактуализационном пространстве на основе согласования интересов и намерений. В самоактуализационном пространстве, объясняет ученый, возникает ценностное отношение и к самому себе, и к партнеру, а процесс общения приобретает форму интеркоммуникации, которая обеспечивает открытость и конгруэнтность в общении [5].

Основной формой общения самоактуализирующейся личности является диалог. Межличностный диалог представляет собой самоценное, самодостаточное, личностно-центрированное и, при этом, личностно-значимое для собеседников общение. Позиция собеседника, в таком случае, становится не только понятной, но и эмпатически принятой, а значит, включенной во внутреннюю смысловую структуру личности. Ведущую роль в диалоге играет свобода самореализации, которая определяется как готовность к достижению своей свободы во взаимодействии с другими. Очевидно, что сохранение внутренней свободы партнера по общению оказывается принципиально важным, прежде всего, в педагогическом общении, оставляя за обучающимся право следовать по своему собственному индивидуальному пути развития в многовекторном образовательном пространстве и способствуя, таким образом, самостоятельному самоопределению в системе вариативных возможностей.

Как верно заметил британский астрофизик Стивен Хокинг, что осознание своего существования наделяет людей свободой воли, т. е. способностью делать выбор между различными альтернативными возможностями действий [6]. Это дает нам все основания полагать, что именно посредством сознательных поисков своего «Я» в системе межличностных отношений у обучающегося складывается представление о наиболее эффективных коммуникативных стратегиях на пути к формированию коммуникативной компетентности. В связи с этим, коммуникативная деятельность направлена на сознание обучающихся, отражаясь на их эмоциональном состоянии, поведении, знании о мире, отношении к тем или иным событиям и реалиям мира, наконец, к их установкам и личным смыслам, что имеет значительное влияние и на межличностном уровне субъектов образовательного процесса, при формировании коммуникативной компетентности.

Следовательно, формирование коммуникативной компетентности целесообразно начинать с осознания обучающимися тех норм и правил коммуникативного поведения, которые должны быть освоены в процессе коммуникативной деятельности. Устойчивые убеждения в личностной значимости коммуникативной компетентности детерминируют способность и готовность к инициативному включению обучающихся в предусмотренную коммуникативную деятельность.

В качестве наиболее достоверного аргумента в пользу нашего утверждения можно привести позицию Ю.Н. Емельянова. В понимании исследователя, коммуникативная компетентность есть развивающийся и в значительной мере осознанный опыт общения между людьми, который формируется и актуализируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия [7]. Формируясь и реализуясь коллективно, межличностный опыт между тем является индивидуальным достоянием.

Именно посредством организации совместной деятельности обучающихся, создаются условия для позитивного сотрудничества с последующей трансформацией внутренней и внешней активности субъекта образовательного процесса. Складывающиеся в процессе коммуникативной деятельности разнообразные ситуации предполагают гибкое и динамичное ориентирование обучающихся с преодолением возможных препятствий, возникающих в процессе интеракции. Невозможно формировать коммуникативную компетентность, не привлекая обучающихся к регулярной коммуникативной деятельности. Процесс формирования коммуникативных навыков должен, при этом, осуществляться не механистически, а осознанно, с учетом личностной направленности обучающихся. Таким образом, главным ориентиром формирования коммуникативной компетентности выступает воспитание осознания обучающихся как залог продуктивности их коммуникативной деятельности в целом.

Принимая во внимание все сказанное, становится очевидным, что проблема определения «эффективности» формирования коммуникативной компетентности решается следующим образом. Коммуникативная деятельность будет настолько успешной, насколько в этом процессе обучающимся удастся актуализировать свою индивидуальность или проявить свою духовную природу, а это означает, насколько им удастся сделать еще один сознательный шаг в своем развитии.

Изучение роли коммуникативной компетентности в деятельности будущего специалиста позволяет сделать вывод о том, что она выступает как полифункциональное условие общения, выполняет воспитательную, мировоззренческую и обучающую функции.

Воспитание нередко трактуют как «взаимодействие участников в ходе (типичного) социального и духовного становления подрастающих людей и совершенствование личности взрослых» [8, с. 5]. Причем, социальное становление человека реализуется в процессе взаимодействия его с обществом и последующим формированием у него ценностных отношений к окружающим людям, предметам, явлениям. В этом русле на смену социальному приходит духовное становление, предполагающее наличие у человека интересов и мотивов, отличающих его от других.

Приоритетным направлением современного образования является воспитание целостного мышления и сознания человека, направленное на формирование умений ставить цели, предвидеть последствия своих действий. Без воспитания целостного мышления невозможно воспитать «аксиологичную личность – личность с высокими идеалами и ценностями» [9, с. 50].

Ключевой задачей обучающихся, соответственно, является не усвоение знаний, а освоение процесса учебного познания. Первостепенная работа педагогов, в свою очередь, должна быть направлена на стимулирование инициативной позиции обучающихся, способности генерировать знания и обрабатывать информацию, самостоятельности в принятии решений, а также их интенсивного диалога с миром.

Эта идея требует дальнейшего изучения межличностных отношений субъектов образовательного процесса при содействии механизмов социальной перцепции. Представление о другом человеке тесно связано с уровнем собственного самосознания. Обмениваясь мыслями, намерениями, идеями, переживаниями, люди лучше учатся разбираться в себе, учатся анализировать свои мысли и поступки. Хотя в нашем случае, лучше воспользоваться термином «межличностная перцепция», как точно подмечено у Г.М. Андреевой [10].

Однако в современной научной литературе на смену социальной перцепции все чаще приходит понятие «эмоциональный интеллект». Здесь мы будем рассматривать значимость эмоционального интеллекта через призму межличностных отношений как их неотъемлемой части. Межличностная направленность эмоционального интеллекта, в исследовании Е.А. Александровой, К.С. Кузнецовой, выражается в позитивном настрое, эмпатийном отношении к окружающим, в умениях идентифицировать их эмоциональные состояния, анализировать мотивы поступков, использовать полученную эмоциональную информацию в общении [11]. Успешность межличностного общения определяется способностью адекватно выражать свои эмоции. Эффективное же регулирование собственных эмоций профессор А.И. Савенков соотносит со способностями к сопереживанию и откровенности в межличностном взаимодействии [12, с. 23]. Способность распознавать настроение собеседника дает такие преимущества, как лучшая эмоциональная адаптированность и общительность.

Тем более, что в современном мире наблюдается тенденция к усилению неблагополучия в эмоциональной сфере. Раздраженность и тревожность, импульсивность и агрессивность, одиночество и подавленность все чаще доминируют, определяя образ жизни нынешнего поколения. В связи с этим обычной практикой в системе образования должно стать развитие самопознания, самоконтроля и эмпатии. Обучающихся необходимо обучать умению слушать и сопереживать, поддерживать сотрудничество и улаживать конфликты. Уместные эмоции направляют наше мышление, определяют наши ценности. Негативные же эмоции, наоборот, переключают внимание на то, что их вызывает, мешая сосредоточиться на чем-то, действительно, важном, усложняя поиск решения проблем, в том числе, и межличностных.

На основании проведенного исследования мы пришли к следующему выводу, что организация взаимодействия субъектов образовательного процесса, построенная на принципах гуманизации, предполагает:

- позитивное взаимное принятие;
- активное эмпатическое слушание;
- конгруэнтное взаимовыражение в общении.

В своих взаимоотношениях с обучающимися педагогам следует помнить, что они имеют дело с равноправными людьми, обладающими собственным «Я», свободно выражающими свое отношение к окружающему и самим себе. Проблема межличностных отношений, таким образом, напрямую связана с «Я-концепцией» и проявляется в противоречии между субъективным представ-

лением человека о самом себе и актуальным межличностным опытом, разрешение которого способно привести к конгруэнтности и самокорректировке своего «Я» в межличностных отношениях. В данном контексте следует упомянуть про важные регулятивные функции «Я», а именно самооценку и самоуважение. То мнение, которое складывается у человека о самом себе должно преломляться сквозь призму совокупного мнения тех, с кем он имеет отношения. В исследованиях известного ученого в области межличностных отношений А.А. Бодалева, мы находим подтверждение данных идей, однако исследователь, в отличие от своих коллег, склонен утверждать, что предназначение общения заключается не только во взаимодействии его участников между собой, но и в воздействии друг на друга и одновременно самовоздействии [13]. Мы, в свою очередь, считаем данное мнение вполне обоснованным, так как в процессе общения люди не только обмениваются информацией, но и эмоционально влияют друг на друга и, очевидно, на самих себя.

Подводя итог исследованиям феномена коммуникативной компетентности в педагогике, констатируем, что формирование коммуникативной компетентности наиболее продуктивно будет реализовываться самостоятельно обучающимися в соответствии с личностной направленностью при организации совместной деятельности с другими обучающимися и при уместном педагогическом сопровождении.

Библиографический список

1. Петрушин С.В. *Социально-психологический тренинг в многочисленной группе как средство развития компетентности в общении.* Диссертация … кандидата психологических наук. Казань, 1995.
2. Асмолов А.Г. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли.* Москва: Просвещение, 2008.
3. Асмолов А.Г. *Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека*. Москва: Смысл, 2007.
4. Щербакова Т.Н., Кладько А.И. Коммуникативная компетентность педагога как профессиональный ресурс. *Государственное и муниципальное управление. Учёные записки СКАГС*. Москва: РАНХиГС, 2014; 4: 199 – 204.
5. Кабрин В.И. *Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования.* Москва: Смысл, 2005.
6. Хокинг С., Млодинов Л. *Высший замысел.* Перевод М. Кононова. Санкт-Петербург: Амфора, 2013.
7. Емельянов Ю.Н. *Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности.* Диссертация … доктора психологических наук. Ленинград, 1990.
8. Семенов В.Д. *Педагогический процесс: социально-педагогический аспект: текст лекций.* Свердловск: Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького, 1990.
9. Маслова Н.В. *Ноосферное образование. Как превратить обучение в естественное познание мира.* Москва: Концептуал, 2017.
10. Андреева Г.М. *Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений*. Москва: Аспект Пресс, 2017.
11. Александрова Е.А., Кузнецова К.С. *Как формировать эмоциональный интеллект школьника*. Москва: Сентябрь, 2018.
12. Савенков А.И. *Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей*. Москва: Национальный книжный центр, 2015.
13. Бодалев А.А. Общение как предмет междисциплинарного изучения. *Психологический журнал.* Москва: Российская академия наук. 2009; Т. 30, № 2: 129 – 133.

References

1. Petrushin S.V. *Social'no-psihologicheskij trening v mnogochislennoj gruppe kak sredstvo razvitiya kompetentnosti v obschenii.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Kazan', 1995.
2. Asmolov A.G. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli.* Moskva: Prosveschenie, 2008.
3. Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti: Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl, 2007.
4. Scherbakova T.N., Klad'ko A.I. Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga kak professional'nyj resurs. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski SKAGS*. Moskva: RANHiGS, 2014; 4: 199 – 204.
5. Kabrin V.I. *Kommunikativnyj mir i transkommunikativnyj potencial zhizni lichnosti: teoriya, metody, issledovaniya*. Moskva: Smysl, 2005.
6. Hoking S., Mlodinov L. *Vysshij zamysel.* Perevod M. Kononova. Sankt-Peterburg: Amfora, 2013.
7. Emel'yanov Yu.N. *Teoriya formirovaniya i praktika sovershenstvovaniya kommunikativnoj kompetentnosti.* Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Leningrad, 1990.
8. Semenov V.D. *Pedagogicheskij process: social'no-pedagogicheskij aspekt: tekst lekcij.* Sverdlovsk: Ural. gos. un-t im. A.M. Gor'kogo, 1990.
9. Maslova N.V. *Noosfernoe obrazovanie. Kak prevratit' obuchenie v estestvennoe poznanie mira.* Moskva: Konceptual, 2017.
10. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya: Uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Aspekt Press, 2017.
11. Aleksandrova E.A., Kuznecova K.S. *Kak formirovat' `emocional'nyj intellekt shkol'nika*. Moskva: Sentyabr', 2018.
12. Savenkov A.I. *Razvitie `emocional'nogo intellekta i social'noj kompetentnosti u detej.* Moskva: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2015.
13. Bodalev A.A. Obschenie kak predmet mezhdisciplinarnogo izucheniya. *Psihologicheskij zhurnal.* Moskva: Rossijskaya akademiya nauk. 2009; T. 30, № 2: 129 – 133.

Статья поступила в редакцию 13.11.18

УДК 37

Ovezova U.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: umeda_77@mail.ru*
Wagner M-N.L., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: umeda_77@mail.ru*

PRIORITY DIRECTIONS OF INTERNATIONAL ACTIVITIES OF A MODERN UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION. The international cooperation of a university at the present stage is aimed at gradual integration into the global and scientific community. The educational policies and strategies of the leading countries of the world are increasingly defining the internationalization of the educational environment as an integral component of the integration of the country's education in the global educational environment. The purpose of the article is to analyze the main tasks and directions of the international activities of a higher educational institution in the context of internationalization; clarification of its features in terms of diversification of funding sources; elaboration of recommendations for improving the efficiency of managing international activities in the context of innovative development.

Key words: **internationalization of education, international academic cooperation, international activities of university, fundraising.**

У.А. Овезова, *канд. ист. наук, доц. каф. иностранных языков, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: umeda_77@mail.ru*
М-Н.Л. Вагнер, *канд. ист. наук, доц. каф. иностранных языков, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: umeda_77@mail.ru*

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Международное сотрудничество университета на современном этапе направлено на постепенную интеграцию в мировое и научное сообщество. Образовательные политики и стратегии ведущих государств мира все чаще определяют интернационализацию образовательной среды как неотъемлемый компонент интеграции образования страны в мировое общеобразовательное пространство. Целью статьи является анализ основных задач и направлений международной деятельности высшего учебного заведения в контексте интернационализации; выяснение её особенностей в условиях диверсификации источников финансирования; выработка рекомендаций по повышению эффективности управления международной деятельностью в условиях инновационного развития.

Ключевые слова: **интернационализация образования, международное академическое сотрудничество, международная деятельность вуза, фандрейзинг.**

В начале XXI века в условиях роста роли знаний и интенсификации процессов глобализации ведущей тенденцией реформационных процессов современных образовательных систем разных стран мира становится интернационализация высшего образования. И, как отмечают исследователи международного образования У. Бранденбург и Н. де Вит, интернационализация закрепила позиции как основное направление развития высшего образования в мире, «изменив вектор от периферийного явления до ключевого интереса высших учебных заведений» [1].

Трансформации в управлении международной деятельностью в значительной мере обусловлено процессами интернационализации образования. ЮНЕСКО определяет интернационализацию как одну из форм соответствия высшего образования требованиям и вызовам глобализации. Интернационализация высшего образования является многоаспектным понятием. Она реализуется в контексте структурной, содержательной, процессуальной модернизации образовательного процесса через обновление учебных планов и программ, внедрения инновационных технологий обучения и воспитания, активизацию научно-исследовательской деятельности, академической мобильности разнообразных форм сотрудничества и др. [2].

Дж. Найт утверждает, что процессы интернационализации образования направлены на предоставление университетскому сообществу возможности понимать и оценивать реальную сущность взаимозависимости наций (экономической, политической, культурной и социальной и подготовки профессорско-преподавательского состава, сотрудников и студентов к деятельности в международном и интеркультурном контексте) [3].

В. Тайхлер [4] выявил пять основных направлений исследований, существующих в мировой науке и определяющих основные аспекты интернационализации как процесса, что в значительной степени предопределяет развитие международных отношений: 1) измерение знаний или исследования, связанные с пересечением границы (трансфер знаний, международное образование и наука, кросс-пограничное общение и дискурс); 2) подтверждение и признание результатов обучения и научной деятельности; 3) проблемы международной однородности и разнообразия структурных элементов высшего образования (например, системы приема на обучение, учебные программы, научные степени, профессиональные права, которые дают научные степени, типы учебных заведений в системе высшего образования, профессорско-преподавательский состав, вопросы финансирования); 4) политика участников образовательного процесса (национальные и международные стратегии вузов и министерств); 5) управление международным образованием в целом (роль национального правительства, национальных и международных профессиональных ассоциаций, международных организаций, глобальных рынков и собственно способы управления).

При таких условиях впечатляющими темпами развиваются различные формы сотрудничества между высшими учебными заведениями различных стран. Институт международного образования выделяет такие виды международного академического сотрудничества [5]:

- Партнерское преподавание: этому виду сотрудничества способствует развитие технологий, которые позволяют проводить виртуальные занятия, видеоконференции, осуществлять обмен электронными письмами и применять веб-платформы. Этот вид сотрудничества дает возможность преподавателям из партнерских университетов эффективно общаться со студенческими аудиториями и часто является предпосылкой дальнейшего развития новых видов партнерских отношений.

- Консорциум университетов: группа, состоящая из двух или более университетов, которые работают вместе и объединяют ресурсы для достижения общих целей. Консорциум дает университетам уникальную возможность расширить партнерство и использовать преимущества партнеров. Этот вид сотрудничества часто предполагает привлечение университетов как в развивающихся, так и развитых.

- Обмен преподавателями: способствует более глубокому развитию сотрудничества и часто финансируется такими государственными программами, как Программа имени Фулбрайта. Приглашенные преподаватели могут читать полный курс лекций или компоненты курса.

- Обучение в университете-партнере за рубежом под руководством преподавателя: вид сотрудничества, который является основой дальнейшего развития сотрудничества. Этот вид сотрудничества не предусматривает трансферта кредитов. Программы под руководством преподавателей существуют в разных форматах. Это позволяет участникам быть креативными и экспериментировать.

- Международные программы двойных и совместных дипломов: программы предлагаются совместно двумя (или более) вузами, которые расположены в разных странах. Они предусматривают совместно разработанный учебный план. Студенты учатся в обоих вузах. После окончания программы студенты либо получают дипломы каждого из университетов (программа двойного диплома) либо получают один диплом, который подписывается двумя университетами (программа совместного диплома). Программы совместных дипломов предлагаются университетами после многих лет сотрудничества.

- Международные программы общественного обучения: сочетают академическое обучение с общественной деятельностью за рубежом. Такие проекты углубляют опыт студентов, обучают гражданской ответственности и привлекают студентов к международной общественной деятельности. Такие программы обычно предлагаются на протяжении краткосрочных или долгосрочных поездок за границу, часто сопровождаются дополнительной деятельностью студентов во внеаудиторное время.

- Международные программы прохождения практики: университеты устанавливают прочные связи с работодателями, что помогает в организации практики для студентов. Поскольку международные компании имеют представительства за рубежом, университеты используют эти деловые связи для организации практики студентов.

- Совместная исследовательская деятельность: часто осуществляется преподавателями отдельно от общего процесса интернационализации университета, но лучше содействует образовательным учреждениям, когда осуществляется на долгосрочных институциональных принципах. Так, исследователи университета-партнера способствуют расширению связей университета с другими кафедрами и факультетами и часто организуют кратковременные визиты студентов в свой университет или проводят конференции на базе обоих учебных заведений.

- Совместная деятельность университетов: такие события, как совместные публикации, конференции, семинары, видеоконференции, лекции, ознакомительные поездки являются эффективным двигателем сотрудничества.

- Смешанные «сэндвич-программы» предполагают, что студенты начинают обучение в своем университете, продолжают учебный процесс в университете-партнере, а затем возвращаются в базовый университет для окончания обучения.

- Обмен студентами: обмен студентами на краткосрочный или долгосрочный периоды является одним из наиболее распространенных видов партнерства. Этот вид сотрудничества способствует творческой деятельности. Кроме учебных курсов студенты работают в лабораториях, изучают языки, проходят практику и/или приобщаются к общественной деятельности.

- Общие ресурсы: университеты совместно используют лаборатории, библиотечные ресурсы, учебные планы, что способствует дальнейшему развитию взаимодействия.

Важной составляющей международного сотрудничества в сфере высшего образования является привлечение на обучение иностранных граждан, в том числе связанное с обучением русскому языку как иностранному [6].

Отметим, что международная деятельность расширяет возможности диверсификации источников финансирования университета, в том числе через иностранные инвестиции, фандрейзинг, гранты международных фондов, участие в международных программах, международный трансфер технологий и коммерциализацию результатов научных исследований. Так, новейшим средством финансирования научных исследований и проектов является фандрейзинг, понимаемый как комплексная система мероприятий, обеспечивающих поиск финансовых и материальных средств, необходимых для реализации некоммерческих проектов [7].

Одним из последствий монетизации образования становится внедрение в управление международной деятельностью вузов подходов, основанных на маркетинговых принципах, необходимость во внедрении которых обусловлена тем, что большинство международных университетов-партнеров пользуется именно маркетинговыми принципами во всех видах сотрудничества. Подобно тому, как промышленные компании создают бренды, используя похожие стратегии для рекламы предложений о предоставлении образовательных услуг, на международном уровне такие меры обеспечивают иностранных абитуриентов необходимой информацией относительно процесса поступления, зачисления и условий обучения, эффективные кампании помогают заинтересовать потребителя, в результате чего количество иностранных студентов учебного заведения растет [8].

Примером подобных инициатив является известная программа Study USA (Обучение в США), региональные представительства которой распространены во всех странах мира. Представительства программы регулярно организуют ярмарки образовательных услуг, направленные на привлечение иностранных студентов. На уровне штатов действуют отдельные программы такие, как Study New York, Study Oregon и другие, целью которых является агитация студентов учиться именно в данном штате. О результативности активных кампаний свидетельствует существенное увеличение количества иностранных студентов. Так, по данным Института международного образования, с 2009-2010 по 2010-2011 годы количество иностранных студентов на всей территории Соединенных Штатов в 2014-2015 гг. выросло на 10% по сравнению с предыдущим годом, а конкретно в университетах штата Делавэре – на 27%, штата Орегон – на 19%, штата Аляска – на 17% [9]. Ведущие российские вузы также начали применять подобные стратегии в своей деятельности, в университетах появляются маркетинговые службы, занимающиеся маркетинговыми стратегиями как на внутреннем уровне, так и на уровне международной учебной и научной деятельности [10].

Международная деятельность способствует распространению передового опыта университетов развитых стран, дает возможность его оценить и спрогнозировать его потенциал в повышении эффективности деятельности конкретного учебного заведения, а также адаптировать и внедрить положительный опыт в практику работы, что повысит конкурентоспособность университета на национальном уровне. Кроме того, каждое заведение разрабатывает собственные

стратегии, средства, механизмы совершенствования форм международной деятельности в соответствии с социально-экономическими, политическими и культурными приоритетами страны.

Подводя итоги, следует отметить, что, обеспечить повышение эффективности управления международной деятельностью университета в условиях инновационного развития образования поможет:

на стратегическом уровне: формирование четкого видения миссии и целей вуза; наличие четко определенной стратегии развития международной деятельности, которая отвечает потребностям социально-экономического развития страны и ориентирована на наиболее полное использование потенциальных возможностей и ресурсов университета; полноправное и полноценное участие университета в международном процессе развития образования;

на организационно-управленческом уровне: совершенствование деятельности отдела международного сотрудничества путем активного использования опыта ведущих мировых вузов; активизация процесса трансфера технологий; внедрение системы оценки результатов международной деятельности структурных подразделений университета; наличие профессиональных проектных менеджеров-специалистов по подготовке заявок на участие в международных проектах; улучшение взаимодействия отдела международного сотрудничества со всеми структурными подразделениями учебного заведения.

Библиографический список

1. Brandenburg U., de Wit H. The End of Internationalization. *International Higher Education.* 2011; 62: 15 – 17.
2. Higher Education in a Globalized Society. *UNESCO Education Position Paper*. UNESCO, 2014. -
3. Knight J. An International Model: Responding to New Realities and Challenges, *Higher Education in Latin America: The International Dimension.* Washington : The World Bank, 2005: 1 – 38.
4. Teichler U. The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education.* 2004; Vol. 48; № 1: 5 – 26.
5. Altbach P.G. Globalization and the university: Realities in an unequal world.и *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer: 121 – 139.
6. Овезова У.А. Методы интерактивного изучения иностранных языков как средство формирования языковой компетенции студентов неязыковых вузов. *Мир науки.* Интернет-журнал 2017; Том 5; № 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN617.pdf
7. Александер Д.Дж., Карлсон К.Дж. *Основные принципы фандрейзинга*. Издательство: Баланс Бизнес Букс, 2007.
8. Арсеньев Д.Г., Алексанков А.М., Джаим Е.А. *Маркетинг в международной деятельности вуза.* Санкт-Петербург: Издательство Политехн. ун-та, 2008.
9. IIE Network for International Educators. *Institute of International Education.* 2016: 25–32.
10. Айдинова А.Т. *Обеспечение развития сферы образовательных услуг на основе использования рыночных инструментов*. Ставрополь: Фабула, 2013.

References

1. Brandenburg U., de Wit H. The End of Internationalization. *International Higher Education.* 2011; 62: 15 – 17.
2. Higher Education in a Globalized Society. *UNESCO Education Position Paper*. UNESCO, 2014. -
3. Knight J. An International Model: Responding to New Realities and Challenges, *Higher Education in Latin America: The International Dimension.* Washington : The World Bank, 2005: 1 – 38.
4. Teichler U. The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education.* 2004; Vol. 48; № 1: 5 – 26.
5. Altbach P.G. Globalization and the university: Realities in an unequal world.i *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer: 121 – 139.
6. Ovezova U.A. Metody interaktivnogo izucheniya inostrannyh yazykov kak sredstvo formirovaniya yazykovoj kompetencii studentov neyazykovyh vuzov. *Mir nauki.* Internet-zhurnal 2017; Tom 5; № 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN617.pdf
7. Aleksander D.Dzh., Karlson K.Dzh. *Osnovnye principy fandrejzinga*. Izdatel'stvo: Balans Biznes Buks, 2007.
8. Arsen'ev D.G., Aleksankov A.M., Dzhaim E.A. *Marketing v mezhdunarodnoj deyatel'nosti vuza.* Cankt-Peterburg: Izdatel'stvo Politehn. un-ta, 2008.
9. IIE Network for International Educators. *Institute of International Education.* 2016: 25-32.
10. Ajdinova A.T. *Obespechenie razvitiya sfery obrazovatel'nyh uslug na osnove ispol'zovaniya rynochnyh instrumentov*. Stavropol': Fabula, 2013.

Статья поступила в редакцию 21.11.18

УДК 37

Osmanov M.H., *Cand. of Sciences (Law), Dagestan State University (Derbent, Russia), E-amil: alfa777m@yandex.ru*

SOME PROBLEMS OF ECOLOGICAL EDUCATION IN RUSSIA. The article analyzes a problem of interaction between man and nature, the relevance of this problem in the context of scientific and technological progress. The study is dedicated to the consideration of the issues of legal regulation of social relations in the field of environmental education in the context of the concept of sustainable development, to some extent fills the ideological and theoretical vacuum that, unfortunately, exists in the public consciousness, and in the field of public administration and law-making.

Key words: **ecological education, ecological consciousness, prospects of development of ecological education, environmental protection.**

М.Х. Османов*, канд. юр. наук, филиал ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Дербент, E-mail: alfa777m@yandex.ru*

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В научной статье анализируется проблема взаимодействия человека и природы, отмечается актуальность этой проблемы в контексте развития научно-технического прогресса. Исследование, посвящено рассмотрению вопросов правового регулирования общественных отношений в области экологического образования в контексте концепции устойчивого развития, в некоторой мере восполняет тот идейно-теоретический вакуум, который, к сожалению, существует как в общественном сознании, так и в сфере государственного управления и законотворческой деятельности.

Ключевые слова: **экологическое воспитание, экологическое сознание, перспективы развития экологического образования, охрана окружающей среды.**

Становление и развитие индустриально развитого промышленного производства сопровождается возникновением у человека нового потребительского отношения к природе. Наиболее отчетливо это отношение выразил Ф. Бэкон, провозгласивший целью науки и техники господство над природой. Природа начинает пониматься как объект интенсивной преобразовательной деятельности и как кладовая, из которой человек может черпать без меры и без счета. С созданием искусственной среды обитания человека, так называемой «второй природы», всё больше страдала естественная природная среда [1].

Научно-техническая революция, определявшая стратегию и тактику развития мировой цивилизации последнее столетие, наряду с выдающимися достижениями принесла человечеству невосполнимые во многих случаях потери. Уже доказано, что невозможно обеспечить населению всех стран мира одинаковый, в соответствии с мировыми стандартами, уровень потребления. Существующая ныне индустриальная парадигма развития не способна обеспечить устойчивое и поступательное движение вперед всех стран и народов, прежде всего в силу ограниченности природных ресурсов, запредельных нагрузок на эко-сферу планеты [2]. Человечество стоит перед выбором: либо необходимо в кратчайшие сроки сменить парадигму индустриального антропоцентрического развития на про-экологическую, либо смириться с самоуничтожением.

Как одно из возможных решений экологической катастрофы появилась концепция устойчивого развития, закрепленная как в ряде международных документов, так и в национальном законодательстве большинства государств. При всей неоднозначности самого термина устойчивое развитие» он принят научным сообществом, официальными структурами и международными организациями как основное понятие, позволяющее, с одной стороны, обозначить проблему, с другой – наметить пути её решения. Действительно, под устойчивым развитием понимается такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности.

Но, несмотря на такие различные представления об устойчивом развитии, концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию была утверждена Указом Президента Российской Федерации от 1 апреля 1996 г. Зна-

чительная часть концепции посвящена проблемам экологического образования, философия которого, в свою очередь, стала предметом обсуждения на специальной конференции, организованной Институтом философии РАН, Российской академией образования, МГУ и некоторыми другими учреждениями [3].

На основе анализа этих и некоторых других материалов, имеющих отношение к вопросам устойчивого развития, можно сказать, что при поиске путей решения экологических проблем необходимо обратить особое внимание не только на выработку эффективной государственной политики, формирование и совершенствование современного экологического законодательства, оптимальное финансирование, но и на экологическое воспитание и образование. При этом экологическое образование не следует понимать лишь как усвоение необходимых знаний и навыков. Система экологического образования должна служить повышению уровня экологической культуры, формированию экологического сознания отдельной личности и общества в целом. Можно сказать, что экологическое образование призвано способствовать перевороту в сознании граждан, отказу от потребительского отношения к природе, формированию нового экологического мировоззрения в соответствии с идеологией устойчивого развития. Однако в Российской Федерации наблюдается не только недопонимание проблем устойчивого развития, но и некоторое свертывание достигнутых результатов в области экологического образования. Речь идет об исключении положений о непрерывности экологического образования и обязательности преподавания экологических знаний в учебных заведениях из Федерального закона от 10 января 2002 г. «Об охране окружающей среды». В новом этом Законе нет упоминания и об экологическом воспитании, значительно смягчены требования относительно экологической подготовки руководителей организаций и специалистов в области охраны окружающей среды и экологической безопасности [4]. Кроме того, дисциплины экологической направленности исключены из федерального компонента школьных программ, а экологический фонд Российской Федерации, направлявший до десяти процентов всего объема финансирования на развитие экологического образования, ликвидирован.

На сегодняшний день в Российской Федерации неблагоприятная экологическая ситуация продолжает оставаться одной из острейших проблем. Более того, по мнению некоторых специалистов, экологическое состояние природы и населения России и смежных республик относится к наихудшим в мире. С учётом же обширности их территорий и акваторий, отягощенностью исключительной степенью загрязнения и деструкции экосистем, нарастанием экофобных процессов и регресса социально-экономического развития это состояние делает нас самыми экологически опасными для всей биосферы. Среди причин кризисного состояния окружающей среды наряду с несовершенным законодательством в области охраны окружающей среды, отсутствием политической воли государства к эффективному осуществлению деятельности по охране окружающей среды и обеспечению рационального природопользования, дефицитом финансирования природоохранных программ и мероприятий, по нашему мнению, можно выделить и крайне низкий уровень правосознания, экологических знаний и культуры, а также недостаток специалистов-экологов: юристов, инженеров, экономистов и др.

В настоящее время как никогда остро стоит вопрос о роли и месте экологического образования в системе общественных отношений современной России. Экологическое образование является неотъемлемым элементом, составной частью общественных отношений, возникающих в процессе взаимодействия общества и природы, решает задачи формирования нового экологического мировоззрения, повышения уровня экологической культуры. При этом целью экологического образования в современных условиях является становление экологического сознания всего человечества и каждого его представителя [5]. Идеи устойчивого развития выступают методологической, концептуальной основой экологического образования, которое в свою очередь может и должно стать системообразующим фактором в процессе перехода страны к устойчивому развитию, координировать, направлять и объединять усилия всех заинтересованных сторон для решения такой актуальной проблемы, как формирование новой экологической парадигмы развития.

Необходимо учитывать появление и такого нового направления, как образование для устойчивого развития (образование по вопросам устойчивого развития), которое еще должно определить свою предметную область, основополагающие принципы функционирования и развития, формы и методы образовательного процесса. Безусловным фактором становления этого нового направления образовательной деятельности является скоординированность и согласованность с существующей системой экологического образования. Возможно, что при разграничении предметных областей между этими направлениями экологическое образование будет ориентировано на содержательную, мировоззренческую сторону новой парадигмы развития, а образование для устойчивого развития – на функционально-управленческую.

Непременным условием эффективного действия системы экологического образования является его правовое обеспечение. На сегодняшний день неоднородность и отсутствие системности в правовом регулировании общественных отношений в области экологического образования вызваны как недостаточной методологической обоснованностью, так и отсутствием «головного» нормативного акта в этой области. Действующие правовые акты, так или иначе затрагивающие вопросы экологического образования, воспитания и формирования экологической культуры, содержат по большей части декларативные положения, оставляя без внимания ряд существенных вопросов, касающихся непосредственно организации процесса экологического образования, воспитания и просвещения. Вместе с тем в ряде субъектов Федерации (например, в Республике Башкортостан) имеет место опережающее нормотворчество в сфере экологического образования, заслуживающее положительной оценки. Несмотря на некоторые недоработки и противоречия, соответствующий Закон не только расширил правовую базу экологического образования и воспитания, но и создал основу для дальнейшего развития этой системы, формирования экологического сознания и мировоззрения.

Все вышеизложенное подтверждает вывод о целесообразности и необходимости принятия соответствующего федерального нормативного акта, по-видимому, закона, который был бы нацелен на создание правовой основы для развития и функционирования системы экологического образования с элементами образования для устойчивого развития при их разумном сочетании и разграничении предметных областей. При разработке такого закона желательно учесть международный опыт в сфере правового регулирования общественных отношений в области экологического образования, опыт зарубежных стран, практику субъектов.

Библиографический список

1. Гайсин Ф.А. *Образование в условиях обновления духовной жизни.* Уфа: НУР-Полиграфиздат, 1997.
2. Калинин В.Б. Концептуальные основы образования для устойчивого развития. *Открытое общество и устойчивое развитие: местные проблемы и решения*. Вып. XIII. Available at: http://www.aseko.org/theory/conceptl.htm
3. Калинин В.Б. О соотношении экологического образования и образования для устойчивого развития. *Бюллетень «АсЭкО-Информ»*. 2012; 54. Available at: http://www.aseko.org/theory/ratio.htm
4. Проблемы экологического воспитания и образования в России. Рекомендации парламентских слушаний. *Вестник экологического образования в России*. 2015; 2 (12): 5.
5. Коваленок Н.В. *Социально-ориентированное экологическое образование студентов.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Чита, 2003.
6. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2018.
7. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д. и др. *Личность в современной реальности: педагогические, психологические, правовые аспекты:* коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Gajsin F.A. *Obrazovanie v usloviyah obnovleniya duhovnoj zhizni.* Ufa: NUR-Poligrafizdat, 1997.
2. Kalinin V.B. Konceptual'nye osnovy obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya. *Otkrytoe obschestvo i ustojchivoe razvitie: mestnye problemy i resheniya*. Vyp. XIII. Available at: http://www.aseko.org/theory/conceptl.htm
3. Kalinin V.B. O sootnoshenii `ekologicheskogo obrazovaniya i obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya. *Byulleten' «As`EkO-Inform»*. 2012; 54. Available at: http://www.aseko.org/theory/ratio.htm
4. Problemy `ekologicheskogo vospitaniya i obrazovaniya v Rossii. Rekomendacii parlamentskih slushanij. *Vestnik `ekologicheskogo obrazovaniya v Rossii*. 2015; 2 (12): 5.
5. Kovalenok N.V. *Social'no-orientirovannoe `ekologicheskoe obrazovanie studentov.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Chita, 2003.
6. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
7. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Asil'derova M.M., Ben A.M., Gadzhieva P.D. i dr. *Lichnost' v sovremennoj real'nosti: pedagogicheskie, psihologicheskie, pravovye aspekty:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 22.11.18

УДК 378.147.88

Pavlova E.P., *senior lecturer, Department of Primary Education, Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: eppavlo2010@rambler.ru*
Okoneshnikova N.V., *senior lecturer, Department of Primary Education, Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: nadyaok80@mail.ru*
Sidorova E.E.*, senior teacher, Department of Primary Education, Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: ms.see72@mail.ru*

PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS. The article describes the results of studying and analyzing the experience of organizing and conducting pedagogical practices of students of the primary education department of the pedagogical institute of the North-Eastern Federal University based on the competence approach. The purpose of the research is to theoretically substantiate the need to improve pedagogical practice in the professional development of future teachers. The current state of the research problem has led to the improvement of the scientific and methodological support of the pedagogical practice of students-future primary school teachers. Pedagogical practice is considered as the main component of the professional training of students. The study concludes that in planning, maintaining and organizing pedagogical practices in order to implement the computational approach, along with the necessary factors, special attention should be paid to the individual characteristics of future primary school teachers in order to build their individual development trajectory in a professional becoming.

Key words: **competence-based approach, competencies, vocational training, teaching practice, primary school, primary school teacher.**

Е.П. Павлова, *канд. пед. наук, доц. каф. начального образования, Педагогический институт, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: eppavlo2010@rambler.ru*
Н.В. Оконешникова, *канд. пед. наук, доц. каф. начального образования, Педагогический институт, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им.М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: nadyaok80@mail.ru*
Е.Э. Сидорова, *ст. преп. каф.ы начального образования, Педагогический институт, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: ms.see72@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье описаны результаты изучения и анализа опыта организации и проведения педагогических практик студентов кафедры начального образования педагогического института Северо-Восточного федерального университета на основе компетентностного подхода. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании необходимости совершенствования педагогической практики в профессиональном становлении будущих учителей. Современное состояние проблемы исследования привело к совершенствованию научно-методического обеспечения педагогической практики студентов-будущих учителей начальных классов. Педагогическая практика рассматривается нами как основное составляющее профессиональной подготовки студентов. Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать вывод, что в планировании, содержании и организации педагогических практик с целью реализации компетентностного подхода, наряду с учетом необходимых факторов, следует обратить особое внимание на индивидуальные особенности будущих учителей начальных классов с целью построения их индивидуальной траектории развития в профессиональном становлении.

Ключевые слова: **компетентностный подход, компетенции, профессиональная подготовка, педагогическая практика, начальная школа, учитель начальных классов.**

В условиях модернизации российского образования особое значение имеет обеспечение открытости как государственно-общественной системы, усиление роли всех субъектов образовательной политики, их взаимодействия. Методологической основой реализации ФГОС современной системы высшего образования остается теория компетентностного подхода подготовки будущих педагогов. Считаем, в реализации компетентностного подхода и становлении профессиональных качеств будущего педагога обязательным условием является прохождение педагогической практики. В подготовке педагогических кадров, она является действительно одной из обязательных частей в реализации образовательной программы. Только в ходе прохождения педагогической практики будущий педагог обретает способность решать актуальные задачи общеобразовательных учреждений, формируется личность с качествами, соответствующими требованиям современного общества. План, содержание и организация педагогической практики имеют принципиальное значение в формировании личностных и профессиональных качеств студента и являются важнейшими факторами в их развитии, как профессионалов. У студентов есть возможность применить полученные теоретические знания и опытным путем проверить их в ходе педагогической практики. Студенты педагогической специальности на практике приобретает бесценный опыт и узнают о многообразии способов подготовки к уроку, в соответствии с изучаемым предметом и дисциплиной. Вместе с тем, совершенствуют умения и навыки организации младших школьников во время урока и перемены, при этом активно взаимодействуют с детьми; приобретают прикладной опыт: умение отобрать из множества упражнений в учебнике, наиболее соответствующие на данный момент времени для выполнения младшими школьниками. Для приобретения необходимых перечисленных компетенций, значительную роль играет организация педагогической практики, основной целью которой является поддержать студента в получении педагогической специальности и быть готовым к реализации учебно-воспитательного процесса в начальных классах, соответствующих требованиями нового стандарта. Известно, что эффективность работы, результативность обучения в целом имеют прямую связь с развитием профессиональных компетенций будущего учителя.

Появление новых форм представления и преобразования информации, повышение требований современным обществом к системе образования напрямую влияет и имеет все большее значение в формировании и развитии компетентности профессионала. С другой точки зрения, педагогическую компетентность можно рассматривать как интегральную профессионально-личностную характеристику, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции, она является одним из субъективных факторов продуктивной деятельности учителя.

Цели и задачи, содержание, структура и организация педагогической практики в учебных заведениях, осуществляющих подготовку учителей начальных классов подробно рассмотрены в работе Г.М. Коджаспировой, Л.В. Бориковой [1, с. 19]. Работа носит практикоориентированный характер, с богатым практическим материалом, в частности, содержатся различные практические материалы и методики, которые можно использовать в различных видах практик как студентами, так и её организаторами.

Теоретико-методологические основы, включающие основных компонентов педагогической практики как целостного педагогического процесса подробно освещены в работе Колупаевой Н.И. [2, с. 9]. Педагогическая практика как средство подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности раскрыты в исследовании Н.В. Неводниченко [3, с. 12]. В работах В.А. Сластенина [4, с. 126], Л.С. Подымовой [5, с. 293] рассмотрена сущность и содержание педагогической практики как целостного процесса, обеспечивающего подготовку студентов не только к практической работе с детьми, но реализации педагогических инноваций.

В планировании организации педагогической практики, с целью выполнения студентами учебной программы, индивидуальный подход в работе с будущим учителем имеет большое значение в становлении его профессиональных качеств, при этом подходить к каждому студенту как к уникальной личности, отмечает в своих работах Вильдановой А.А. [6, с.52], бережно и осторожно, целенаправленно и последовательно раскрывая в нем сильные личностные и профессиональные стороны, помогая компенсировать слабые.

Основным заказчиком профессиональной подготовки учителей начальных классов, конечно, являются общеобразовательные школы в лице органов управления образованием в регионе. Поэтому сами школы нередко в процессе подготовки будущего учителя осуществляют наблюдение и адресную подготовку студентов для принятия в штатный состав педагогического коллектива после окончания вуза. В статье Т.О. Разумовой [7, с. 1045-1050] подчеркивается необходимость осмысления вузами и руководителями образовательных программ важности тесной связи с рынком труда, гибкого реагирования на его изменения.

Нужно отметить, что в разработке содержания образовательных программ должны учитываться запросы не только работодателей, но и тенденции развития педагогической науки. И в этом аспекте мы согласны с мнением С.В. Лисова [8, с. 60 – 68], что именно единство образования, науки и производства может вести к инновационным прорывам в различных областях, включая систему образования.

Подготовка специалистов по профилю начальное образование, точнее «классической» специальности «учитель начальный классов» осуществляется на кафедре начального образования Педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» осуществляется в условиях бакалавриата и магистратуры [9]. Преподавателями кафедры разработаны программы педагогических практик по направлениям подготовки Педагогическое образование профилям: «Начальное образование»; «Начальное образование и тьюторство в основной малокомплектной (кочевой) школе Севера»; «Начальное образование и дополнительное образование»; для программы магистратуры «Педагогическое сопровождение детства в условиях Севера» по направлению Педагогическое образование, профиль «Начальное образование». Комплекс программ включает различные виды педагогических практик: учебная ознакомительная практика, воспитательная рассредоточенная практика, воспитательная организаторская практика, методическая наблюдательная практика, научно-исследовательская практика, преддипломная практика.

Каждая практика предназначена для формирования и развития определенных профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов. Например, способность студентами осуществлять обучение, воспитание и развитие учащихся начальных классов с учетом социальных, возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся; готовность студентов к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса; готовность студентами реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов; способность студентов проектировать образовательные программы и др. Следует отметить, в ходе прохождения каждой практики, часть компетенций развивается, а часть формируется – это зависит от целей и задач вида педагогической практики.

Традиционным и логичным в образовательном процессе будущих учителей начальных классов является теоретическая методическая подготовка студентов на лекционных и практических занятиях по методикам преподавания дисциплин начальной школы: методика обучения русскому языку и литературе, в том числе обучение в национальной школе, методика преподавания математики, методика преподавания интегрированного курса «Окружающий мир», методика преподавания якутского языка и литературы, методика преподавания изобразительного искусства с практикумом, методика преподавания технологии с практикумом, теория и методика музыкального воспитания и др. Каждым преподавателем-методистом ведется качественная подготовка будущих учителей в плане развития их профессиональных и личностных качеств. На занятиях используются передовые педагогические технологии с привлечением действующих учителей начальных классов и завучей школ в качестве компетентных экспертов.

В реализации педагогических практик в подготовке будущих учителей начальных классов тесно взаимодействуют муниципальные образовательные бюджетные и казенные учреждения городов, поселков и сел республики, что влияет на качество становлении студентов в педагогической профессии. Преподавателями кафедры начального образования пединститута СВФУ организована систематическая деятельность с работодателями, т.е. с учительским и административным составом школ республики. В рамках этой деятельности систематически проводятся проблемные семинары с учителями школ республики по актуальным вопросам начального образования, создана и активно действует Ассоциация выпускников-учителей начальных классов, которая ежегодно принимает участие в проведении конкурса для студентов прошедших педагогическую практику «Педагогический дебют». В подготовке будущих учителей начальных классов задействованы и принимают активное участие завучи и учителя начальных классов базовых школ.

В публичном отчете Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) по реализации Государственная программа Республики Саха (Якутия) «Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2012–2019 годы» 2017 года отражены следующие факты. В учреждения образования трудоустроено 541 выпускник педагогических специальностей учреждений среднего и высшего профессионального образования, в том числе и выпускники кафедры начального образования, из них 75 выпускников трудоустроены в северные и арктические улусы. В 2017 году, выполнив условия договора, государственную поддержку для улучшения жилищных условий получили 29 учителей, которые отработали 5 лет в сельских школах Арктики и Севера, что является эффективным стимулированием и мотивацией будущих учителей со стороны работодателя. Показателем результативности прохождения педагогических практик студентов кафедры начального образования и эффективности работы вузовской профориентационной работы является стопроцентное трудоустройство по специальности, в виду востребованности учителей начальных классов в республике, в частности сельской местности и северных районах региона.

Таким образом, преподавателями кафедры и работодателями в лице учителей и руководителей образовательных учреждений создаются благоприятные условия в подготовке будущих учителей начальных классов, в развитии их личностных и профессиональных качеств, в овладении ими компетенций, предъявляемыми современной системой высшего образования для их успешной профессиональной деятельности после окончания вуза.

Библиографический список

1. Коджаспирова Г.М., Борикова Л.В. и др. *Педагогическая практика в начальной школе:* учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. завед. 2е изд., перераб. и доп. Москва, Академия, 2000.
2. Колупаева Н.И. *Организация педагогической практики студентов: методические указания к учебно-исследовательской и педагогической практике студентов Института психолого-педагогического образования*. Москва – Берлин: Директ-Медиа, 2015.
3. Неводниченко Н.В. *Педагогическая практика как средство подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2005.
4. Сластенин В.А. *Педагогика и психология инновационного образования*. Москва: Прометей, 2009.
5. Подымова Л.С., Сластенин В.А. *Педагогика: учебник для бакалавров.* Под общей редакцией Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. Москва: Издательство Юрайт, 2014.
6. Вильданова А.Р. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущих педагогов. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии:* сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Новосибирск: СибАК, 2012: 51 – 55.
7. Разумова Т.О. Взаимодействие высшего образования и рынка труда: правила и практика. *Экономическая наука и развитие университетских научных школ (к 75-летию экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова*): сборник статей. 2016: 1045 – 1050.
8. Лисов С.В. О Прогнозировании и стратегическом планировании развития сферы профессионального образования. *Российский экономический журнал.* Москва: Экономическая газета, 2016; 4: 60 – 68.
9. Неустроева А.Н., Павлова Е.П., Борисова Т.М., Оконешникова Н.В., Сидорова Е.Э. Роль педагогической практики в трудоустройстве выпускников-бакалавров университета (опыт Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова). *Espacios*. 2018; 39 (40). Available at: www.scopus.com/feedback/author/reviewDocument.uri?afwFlowId=1539673865306

References

1. Kodzhaspirova G.M., Borikova L.V. i dr. *Pedagogicheskaya praktika v nachal'noj shkole:* uchebnoe posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zaved. 2e izd., pererab. i dop. Moskva, Akademiya, 2000.
2. Kolupaeva N.I. *Organizaciya pedagogicheskoj praktiki studentov: metodicheskie ukazaniya k uchebno-issledovatel'skoj i pedagogicheskoj praktike studentov Instituta psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva – Berlin: Direkt-Media, 2015.
3. Nevodnichenko N.V. *Pedagogicheskaya praktika kak sredstvo podgotovki buduschego uchitelya k innovacionnoj pedagogicheskoj deyatel'nosti.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
4. Slastenin V.A. *Pedagogika i psihologiya innovacionnogo obrazovaniya*. Moskva: Prometej, 2009.
5. Podymova L.S., Slastenin V.A. *Pedagogika: uchebnik dlya bakalavrov.* Pod obschej redakciej L.S. Podymovoj, V.A. Slastenina. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2014.
6. Vil'danova A.R. Rol' pedagogicheskoj praktiki v professional'nom stanovlenii buduschih pedagogov. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii:* sb. st. po mater. XXI mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Chast' I. Novosibirsk: SibAK, 2012: 51 – 55.
7. Razumova T.O. Vzaimodejstvie vysshego obrazovaniya i rynka truda: pravila i praktika. *`Ekonomicheskaya nauka i razvitie universitetskih nauchnyh shkol (k 75-letiyu `ekonomicheskogo fakul'teta MGU imeni M.V. Lomonosova*): sbornik statej. 2016: 1045 – 1050.
8. Lisov S.V. O Prognozirovanii i strategicheskom planirovanii razvitiya sfery professional'nogo obrazovaniya. *Rossijskij `ekonomicheskij zhurnal.* Moskva: `Ekonomicheskaya gazeta, 2016; 4: 60 – 68.
9. Neustroeva A.N., Pavlova E.P., Borisova T.M., Okoneshnikova N.V., Sidorova E.`E. Rol' pedagogicheskoj praktiki v trudoustrojstve vypusknikov-bakalavrov universiteta (opyt Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova). *Espacios.* 2018; 39 (40). Available at: www.scopus.com/feedback/author/reviewDocument.uri?afwFlowId=1539673865306

Статья поступила в редакцию 21.11.18

УДК 373.67 (571.54)

***Paznikov O.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: opaznikov@mail.ru*

REGIONAL DETERMINATION OF PRIMARY ART EDUCATION IN CONDITIONS OF THE REPUBLIC OF BURYATIA. The scientific article is dedicated to a topical problem of modern art pedagogy, i.e. the regional formulation of the process of art education in the system of primary general education. The article discusses the features of the impact of objective and subjective regional factors on the contents and organization of visual activity in elementary school, the formation of personal qualities and creative abilities of students. One of the most important factors of this process is the popular and professional art of Buryatia. The ways and methods of optimization of artistic and pedagogical work with children of primary school age are shown, taking into account the specifics of natural, ethnosocial, cultural, ethnographic conditions of the Republic of Buryatia. Examples of software and examples of organizing various types of activities in the field of art education in the period of primary education are given on the basis of the principle of interconnection with reality and the integrated use of the forming means of spiritual and material culture of this region in this process region. In this regard, there is great importance for the development of excursion and other interactive forms of extracurricular activities with the participation of younger students. The special educational role of museum pedagogy is emphasized. The material presented in the article can be useful for improving academic and extracurricular work in visual arts for primary school teachers, scholars and specialists in the field of artistic pedagogy.

Key words: **primary school, art education, regional determination, natural factor, fine art of Buryatia, national culture, artistic traditions, folk pedagogy, program's contents, methods of education, means of education.**

***О.И. Пазников**, канд. пед. наук, доц., Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ, E-mail: opaznikov@mail.ru*

РЕГИОНАЛЬНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ

Научная статья посвящена актуальной проблеме современной художественной педагогики – региональной детерминации процесса художественного воспитания в системе начального общего образования. В статье рассматриваются особенности влияния объективных и субъективных региональных факторов на содержание и организацию занятий изобразительной деятельностью в начальной школе, формирование личностных качеств и творческих способностей обучающихся. В качестве одного из важнейших факторов этого процесса выступает народное и профессиональное искусство Бурятии. Показаны пути и методы оптимизации художественно-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста с учетом специфики природных, этносоциальных, культурных, этнографических условий Республики Бурятия. Приводятся образцы программного содержания и примеры организации различных видов деятельности по художественному воспитанию в период начального образования на основе принципа взаимосвязи с реальной действительностью и комплексного использования в данном процессе формирующих средств духовной и материальной культуры настоящего региона. В этой связи отмечается большое развивающее значение экскурсионных и других интерактивных форм внеучебных занятий с младшими школьниками. Подчеркивается особая образовательная и воспитательная роль музейной педагогики. Изложенный материал может быть полезен для совершенствования учебной, внеклассной и внешкольной работы по изобразительному искусству учителям начальных школ, ученым и специалистам в области художественной педагогики.

Ключевые слова: **начальная школа, художественное воспитание, региональная детерминация, природный фактор, изобразительное искусство Бурятии, национальная культура, художественные традиции, народная педагогика, программное содержание, методы воспитания, средства обучения**.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным периодом в системе художественного воспитания личности, когда у ребенка закладываются основы духовной культуры, формируются первоначальные представления об искусстве, происходит развитие элементарных эстетических чувств и художественных навыков.

При этом специфика начального художественного воспитания в региональных условиях во многом зависит от детерминации данного процесса совокупностью объективно-субъективных факторов окружающей природной, этносоциальной и культурной среды. Выявление их сущности и путей влияния на парадигму художественного воспитания подрастающей личности, а также определение возможностей оптимального использования в различных видах работы по изобразительному искусству в качестве аутентичного развивающего потенциала составляет одну из актуальных проблем современной художественной педагогики.

Научно-методологические основы детерминационной зависимости школьного образования и воспитания от эндогенных и экзогенных влияний прямого и опосредованного действия системно раскрываются в работах А.В. Бакушинского, С.Т. Шацкого, Г.В. Лабунской, Б.Т. Лихачева, Ю.П. Сокольникова, Ю.П. Азарова, В.С. Библера, Л.В. Неретиной, Г.П. Щедровицкого и других отечественных ученых [1].

Исходя из объективных методологических предпосылок и опыта педагогических исследований, проводимая нами экспериментальная художественно-воспитательная работа с учащимися начальных школ Республики Бурятия в своих концептуальных и деятельностных аспектах строится дифференцированно, с учетом многофакторной специфики, полиморфных состояний и архетипных условий региональной духовной и материальной среды в их аддитивном, комплексном выражении.

Так, в ряду внешних факторов, оказывающих перцептивное влияние на эмоционально-чувственную сферу и содержание изобразительной деятельности детей, прежде всего, следует выделить естественное природное окружение как объективную данность, обладающую самоценным эстетически развивающим потенциалом. Привычные образы родной природы, обретая в сознании ребенка форму устойчивых визуальных стереотипов, во многом определяют первичную картину мира и типологию мировоззрения подрастающей личности. Характер такого влияния изначально зависит от локальных экологических особенностей, главным образом – окружающего пейзажа (тип природного ландшафта, рельефная структура местности, виды местной флоры и фауны и др.) с его непременной эстетической составляющей.

Ни с чем не сравнимая ценность природной действительности как натурного первоисточника изобразительного творчества и средства духовного развития обучающихся подтверждается многими исследованиями, посвященными вопросам общего и художественного воспитания (работы К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, А.И. Бурова, И.Ф. Гончарова, Л.В. Компанцевой, И.Ф. Смольянинова, В.Б. Стрельцовой и др.) [2; 3; 4; 5].

Удивительная по красоте, разнообразию и богатству природа Бурятии с её главной жемчужиной – озером Байкалом предоставляет широкие возможности для использования её совокупного образного потенциала в художественно-педагогическом процессе. Не случайно А.П. Чехов, совершая путешествие на Сахалин, отмечал, что до Байкала была «сибирская проза», за Байкалом же начинается «сибирская поэзия».

Формирующее действие природного фактора происходит вследствие целостного – сенсорного, когнитивного и художественного освоения натурных и эстетических свойств природных явлений, ландшафтных и растительных форм, обладающих естественной красотой строения и пластики, насыщенностью и гармонией цветовой гаммы, выразительной силой тональных отношений. При этом реальная картина природы постоянно находится в динамике, обусловленной непрерывной сменой её стихийных состояний и сезонных изменений, всякий раз открывая реципиентам свои новые грани и обнаруживая их закономерную внутреннюю связь.

Целенаправленное, эмоционально окрашенное общение школьников с миром природы осуществляется в ходе специально организованных эстетических экскурсий и пленэрных занятий, обеспечивающих решение конкретных учебно-воспитательных задач. В условиях этих экологически детерминированных мероприятий под руководством учителя ведется наблюдение, сравнение и анализ природных форм, выполнение с натуры набросков и зарисовок, а также сбор растительного материала (сухие ветки, листья, шишки, мох, травы и др.) для последующего изготовления аппликаций, произведений флористики, «лесной скульптуры» и других продуктов детского прикладного творчества.

Вместе с тем метод «погружения» в природную среду с её предметно осязаемым и сенсорным субстратом создает благоприятные возможности для практического рассмотрения на пропедевтическом уровне законов линейной и свето-воздушной перспективы, цветоведения, светотени. При этом занятия, проводимые в природных условиях, эмпирически содействуют формированию наглядно-образной картины мира, первооснов мировоззрения и ряда полезных личностных свойств обучающихся (ассоциативное восприятие, зрительная память, пространственное представление, образное мышление, творческое воображение и др.), необходимых для обеспечения их продуктивного и качественного роста.

В результате природной обусловленности и соответствующей методической организации названных видов художественно-воспитательной деятельности, синкретично связанных с опытом натурного познания, происходит детальное обогащение и повышение грамотности детских рисунков, наблюдается постепенный отход от возрастных стереотипов изображения. К тому же педагогическая работа с использованием широкого диапазона образных средств природы успешно способствует воспитанию у детей эмоционального отношения к явлениям действительности и культуры эстетических чувств, что входит в число важнейших условий художественного развития ребенка и в немалой степени определяет формирующее значение инновационного программного материала.

Приоритетную роль в «презентации» окружающего мира, расширении художественного кругозора учащихся, стимулировании динамики их общего и творческого развития играет изобразительное искусство Бурятии, выступающее одним из системообразующих факторов традиционной культуры республики [6; 7; 8].

Опора на региональный наглядно-образный изобразительный материал, как аутентичный источник и сензитивное средство художественного воспитания младших школьников, осуществляется в русле педагогических идей известных деятелей отечественного образования (И.Н. Милашевский, С.А. Рачинский, Н.К. Крупская, Е.А. Фортунатов, В.Я. Брюсова, Н.Д. Никандров, В.Г. Смирнов и др.), следуя тезису о целесообразности «начинать с того, что близко». К тому же при выборе и освоении регионального художественного компонента педагог руководствуется дидактическим принципом связи обучения с действительностью, реализуя его в доступной для детей конкретно-образной форме, активно задействующей эмоционально-чувственную сферу личности ребенка.

В художественных образах, созданных мастерами живописи, графики, скульптуры, декоративного искусства Бурятии, имеющих широкую жанровую разновидность, (портрет, пейзаж, натюрморт, работы исторического, мифологического, бытового, анималистического жанров и др.) и стилистическую направленность, находят всестороннее отражение темы истории, мифологии, культурных традиций, этнографии, современной действительности родного края. Развивающий функционал национально-регионального искусства последовательно раскрывается в рамках конкретных тем занятий с использованием методов коллективного восприятия и анализа художественных произведений, отвечающих возрастным особенностям обучающихся (исследования Н.Н. Волкова, В.А. Гуружапова, Е.И. Игнатьева, Г.Н. Кудиной, В.С. Кузина, А.А. Мелик-Пашаева, В.Б. Розенвассера и др.).

В содержание разработанной нами инновационной образовательной программы включены следующие тематические разделы (с указанием произведений искусства, составляющих образную основу регионального художественного компонента): «Прошлое нашего края»; «Фольклорные образы Бурятии»; «Народные праздники Забайкалья»; «Культурные традиции и обычаи родного края»; «Столица Бурятии в её прошлом и настоящем»; «Поэзия родной природы»; «Байкал на живописных полотнах мастеров искусства Бурятии»; «Быт и труд людей республики»; «Тема детства в живописи Бурятии» и др.

Экологический, социальный и этнокультурный контент, заключенный в произведениях искусства Бурятии, целостно воссоздает широкую панораму действительности родного края в её наглядной этноисторической ретроспективе. К тому же воплощенные в них принципы, законы и правила построения художественных образов, приемы и способы изображения, выразительные средства и стилевые особенности, ставшие достоянием педагогического процесса, служат универсальной дидактической парадигмой, призванной повысить эффективность обучения школьников основам изобразительной грамоты. Тем самым работа с классическими и современными произведениями, созданными на тематически близкой детям национально-региональной почве, помогает адаптивно реализовать комплекс образовательных задач, определенных компетентностными требованиями ФГОСа для предметной области «Искусство».

Важное значение в художественно-творческом развитии обучающихся имеет непосредственное общение с подлинными образцами изобразительного и декоративно-прикладного искусства в музейных условиях с использованием современных технологий музейной педагогики (работы О.В. Мельниковой, А.Н. Морозовой, О.Л. Некрасовой-Каратеевой, Л.В. Пантелеевой, С.И. Сотниковой, Б.А. Столярова, М.Ю. Юхневич и др.). [9] Поэтому в ходе проводимого исследования с учащимися общеобразовательных школ г. Улан-Удэ организуются экскурсии в Республиканский художественный музей им. Ц.С. Сампилова, Музей истории Бурятии им. М.Н. Хангалова, Музей истории города Улан-Удэ, выставочный зал Союза художников, а также посещение творческих мастерских художников Бурятии, где происходят интерактивные встречи с классическим и современным искусством республики, импровизированные мастер-классы, беседы с представителями творческих профессий – искусствоведами, художниками, скульпторами, чеканщиками, ювелирами, ориентированные на восприятие познавательного материала школьниками младшей возрастной группы. Полученные при этом художественные знания и эмоциональные впечатления интериоризуются в когнитивной и духовной сфере обучающихся, а также сублимируются в их самостоятельной продуктивной деятельности.

Систематическое обращение к опыту профессиональных мастеров (эстетическому, техническому, исполнительскому), интегрированному в их авторском творчестве, позволяет поэтапно расширять «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) обучающихся, предлагая им рассмотрение объектов искусства с позиций начальных основ искусствознания, постепенно усложняя и насыщая содержание данного образовательного пространства новыми сведениями, понятиями и закономерностями. Это делает доступным для детей принцип взаимосвязи художественной формы и содержания, знакомит с различными вариантами образных решений той или иной темы, техническими приемами исполнения, подводит к пониманию функциональных особенностей основных выразительных средств (линия, штрих, пятно и др.), дает наглядный пример практического применения законов композиции, перспективы, светотени, цветоведения, разнообразного использования графических, живописных, пластических материалов, передачи фактурных особенностей изображения.

Исследование показывает, что системно организованное знакомство с искусством Бурятии, дополненное общением и советами мастеров, способствует активному развитию творческого мышления воспитуемых, совершенствованию процессуальных аспектов и результатов изобразительной деятельности обучающихся.

Таким образом, интегрирование регионального художественного компонента в образовательно-воспитательное пространство начальной школы является важным условием оптимизации педагогической работы по изобразительному искусству, определяющим её современный инновационный контент.

Активным детерминирующим фактором, имеющим региональную специфику в силу исторических, этнических и культурных особенностей Бурятии, выступает окружающая социальная среда. Последняя накладывает своеобразный отпечаток на формирование общественного сознания личности и целый ряд её поведенческих сторон, вместе с тем распространяя свое влияние на систему школьного художественного воспитания.

Диалектическая связь социального фактора с занятиями изобразительным искусством имеет объективно выраженный взаимообусловленный характер. С одной стороны, ребенок отражает в рисунках хорошо знакомые ему образы, события и персонажи, бытующие в окружающем его социальном пространстве, обобщая и фиксируя наиболее яркие впечатления от реальной действительности. При этом он учится делать собственные моральные и эстетические оценки на основе имеющегося у него жизненного опыта (исследования Л.А. Венгера, Т.Г. Казаковой, О.Л. Князевой, Т.С. Комаровой, М.Д. Маханевой, В.С. Мухиной, Р.М. Чумичевой и др.). С другой стороны, занятия художественной деятельностью (рисование с натуры, по памяти, по представлению, иллюстрирование фольклорных, литературных произведений и др.) помогают расширять и уточнять круг представлений детей в области человеческого бытия, глубже вникать в суть социальных явлений (трудовых, поведенческих, нравственных и др.), познавать действующие в обществе причинно-следственные связи, понимать оттенки межличностных отношений людей, что в органичном комплексном единстве способствует раннему этапу процесса социализации.

В системе художественно-педагогической работы дидактический компонент уроков изобразительного искусства сопровождается воспитательной функцией, отвечающей за повышение у учащихся наблюдательности, эмоциональной отзывчивости, остроты восприятия социальных сторон действительности, привитие им духовно-нравственных ценностей и норм поведения, принятых в обществе.

Обогащению индивидуального опыта младших школьников, приобретенного путем непосредственного наблюдения окружающих явлений и практического участия в событиях реальной жизни активно способствует приобщение учащихся к исторически накопленному социальному опыту, заключенному в образах искусства родного края.

Так, на примере разножанровых произведений (портрет, пейзаж, натюрморт, сюжетно-тематическая картина) учитель знакомит школьников с типичными представителями различных социальных групп (дети, студенты, рабочие, интеллигенты, работники сельского хозяйства и др.), видными деятелями искусства, науки, культуры Бурятии, традициями народного быта, характерными для региона профессиями (животноводы, чабаны, шахтеры, охотоведы, рыбаки и др.) и условиями труда (природными, сельскими, городскими), продуктами трудовой деятельности и их значением для общества, поведением людей в различных (бытовых, семейных, досуговых и др.) ситуациях и т. д.

Разнообразный жизненный материал, усвоенный детьми из художественных источников Бурятии (И.Х. Алтаев. «Хлеб – всему голова», В.Я. Гончар. «Портрет сибиряка», Б.Д. Доржиев. «Из детства», Д.-Н.Д. Дугаров. «В родном улусе», С.Р. Ринчинов. «Чабаны» и др.), успешно используется в содержании уроков изобразительного искусства и других дисциплин начального курса обучения (литературное чтение, окружающий мир, технология и др.), организованных в постоянно действующую систему межпредметных связей.

В рамках внеучебных педагогических мероприятий, сопутствующих социальной детерминации художественно-воспитательного процесса, проводятся экскурсии на городские и сельскохозяйственные производственные объекты (судостроительный завод, элеватор, животноводческую ферму, тепличный комбинат, поле и др.), сопряженные с элементами профориентации. Данная форма занятий, обладающая предметно выраженным развивающим потенциалом, раскрывает эстетические и общественно значимые стороны трудовых явлений, дает ценный наглядно-перцептивный материал для творческой деятельности школьников, обогащает содержание их тематических замыслов конкретикой сюжетных образов.

Таким образом, присутствие социального фактора с его гуманитарным «человековедческим» содержанием в структуре настоящей педагогической концепции позволяет эффективно реализовать его интегративный развивающий контент в системе начального художественного воспитания.

Благодаря органичному синтезу формирующих средств реальной и художественной действительности, последовательному закреплению приобретаемого опыта в рисовании, лепке, аппликации, занятия изобразительным искусством выполняют общественно важную функцию социализации личности ребенка.

Специфический характер, детерминированный локальными факторами субъективного порядка, носит художественно-педагогический процесс в бурятских национальных школах с моноэтническим составом учащихся, где организация работы строится с учетом местных этносоциальных традиций и особенностей национальной психологии детей. В этих условиях устойчивый ментальный и духовный склад этноса, сформированный на протяжении долгого исторического периода, оказывает существенное влияние на все сферы развития личности ребенка (исследования А.Е. Битуевой, А.Д. Карнышева, М.Н. Очирова, В.Д. Патаевой, Р.Д. Санжаевой, О.К. Степановой. Т.Ц. Тудуповой и др.).

Дети-буряты являются носителями специфических качеств и свойств генетического и социального происхождения, совокупность которых образует их национальный характер или «национальный стереотип поведения» (Л.Н. Гумилев) – психологический феномен, отличающий тип поведения представителя определенного этноса.

Исходя из этого, организация занятий по изобразительному искусству и педагогическое руководство учебно-творческой деятельностью учащихся национальных школ ориентированы на применение методов обучения и воспитания, отвечающих ментальным особенностям данного контингента школьников.

Как показывает опыт, дифференцированное осуществление художественно-педагогического процесса в бурятских школах делает актуальным обращение к некоторым аспектам народной педагогики, касающихся традиций эстетического воспитания, ибо «воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [2, с. 253]. В частности, в художественно-воспитательной работе с учащимися моноэтнических групп принимаются во внимание положения бурятской этнопедагогики о видах прикладного творчества, практикуемых в условиях семейного воспитания, своеобычных методах и средствах приобщения детей к традиционному искусству, семантических особенностях национального декора, гендерном подходе к формированию у подрастающего поколения художественно-прикладных навыков (исследования А.А. Бадмаева, К.Д. Басаевой, В.Д. Бабуевой, Д.М. Бурхинова, Д.А. Данилова, Б.Ш. Молонова, С.Д. Намсараева и др.) [10; 11].

Использование этнопедагогического компонента, концептуально согласованное с общим программно-методическим направлением проводимого исследования, подтверждает свою целесообразность в практике начального художественного воспитания.

С целью оптимизации художественно-педагогической работы в условиях бурятских национальных школ нами выполнен ряд специальных учебно-методических изданий, в том числе «Традиции и современность изобразительного искусства Бурятии», «Бурятский орнамент на уроках изобразительного искусства и художественного труда в начальных классах», «Взаимосвязь бурятского изобразительного искусства и устного народного творчества в художественном воспитании младших школьников» (на бурятском языке), «Художественное обучение и воспитание детей на основе развивающего культурного компонента Бурятии», «Искусство Бурятии в формировании культуры личности», «Эстетическое и художественное образование в Бурятии». Ориентированные на широкое художественно-культурное развитие учащихся, они содержат впервые разработанный бурятско-русский словарь художественных терминов, сопутствующий развивающий материал (фольклорный, поэтический, музыкальный и др.), примеры занятий интегрированного типа и другие педагогически востребованные инновации. Данные пособия в течение ряда лет прошли апробирование в сети национальных школ Республики Бурятия и показали свою эффективность в реальной учебно-воспитательной деятельности.

Важнейшим региональным фактором, с рождения формирующим внутренний мир ребенка, является самобытная национальная культура, духовное содержание которой он впитывает естественно и непроизвольно. Художественно-воспитательный процесс, протекающий в интенсивно функционирующем этнокультурном пространстве Бурятии, также испытывает объективное влияние этого аутентичного фактора.

Органически близкий детскому восприятию материал родной культуры (фольклорные произведения, народные костюмы, национальные праздники, традиционные обычаи и обряды, памятники монументального искусства и др.) интегрируется в систему школьного художественного воспитания с соблюдением принципа взаимосвязи национального и общечеловеческого, что призвано способствовать перманентному расширению культурного сознания учащихся.

Использование данного материала в курсе занятий по изобразительному искусству повышает их духовную ценность, делает тематику уроков более привлекательной для детей, активизирует проявление творческих способностей младших школьников, что в целом оказывает позитивное влияние на результаты художественной деятельности обучающихся.

Особое место в структуре этнокультурного компонента занимают традиции русского (забайкальского) и бурятского декоративно-прикладного искусства. Вызывая у детей активный эмоциональный отклик своей образной непосредственностью и самобытностью, ярким выразительным решением, изделия народных мастеров (детские игрушки, ювелирные украшения, туеса, прялки, домотканые коврики, предметы мебели, архитектурный декор и др.) служат образцами эстетического вкуса и высокого качества исполнения с применением традиционных техник художественной обработки материалов (резьба по дереву, чеканка по металлу, ручное ткачество, аппликация, декоративная роспись и др.).

Осваивая элементы духовной и материальной культуры родного края, воспитуемые одновременно приобщаются к культурным ценностям своего и соседних народов (русских, бурят, эвенков, сойотов, хамниганов и др.). Проводя такую работу, учитель рассматривает с детьми, пользуясь методом сравнения, общие и характерные черты национальных культур, знакомит учащихся с историческими предпосылками и своеобразием этнохудожественных традиций, тем самым закладывая у них основы познавательного интереса и толерантного отношения к культурному достоянию разных народов.

В заключение следует отметить, что ни один из региональных факторов не действует автономно, обособленно от других. Лишь в своем комплексном взаимодействии они способны оказать определенное детерминирующее влияние на специфику начального художественного воспитания в условиях Республики Бурятия. Однако решающую роль в определении содержания и организации, обеспечении эффективности и качества данного процесса играет личность учителя, его профессиональный опыт и творческий подход к работе.

Библиографический список

1. Бакушинский А.В. *Исследования и статьи*. Москва: Изобразительное искусство, 1981.
2. Ушинский К.Д. *О народности в общественном воспитании*. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.1 Сост. С.Ф. Егоров. Москва: Педагогика, 1988: 194 – 256.
3. Сухомлинский В.А. *О воспитании.* Сост. и автор вступит. очерков С. Соловейчик. 6-е изд. Москва: Политиздат, 1988.
4. Гончаров И.Ф. *Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности*. Москва: Педагогика, 1986.
5. Смольянинов И.Ф. *Природа в системе эстетического воспитания*. Москва: Просвещение, 1984.
6. Соктоева И.И., Улзытуева Н.А. *Изобразительное искусство Бурятии*. Улан-Удэ: Новапринт, 2011.
7. Пазников О.И. *Традиции и современность изобразительного искусства Бурятии*: монография. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 2005.
8. Пазников О.И., Боркина Н.В. *Искусство Бурятии в формировании культуры личности*: монография. Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2013.
9. *Музейная педагогика*: Из опыта методической работы под ред. А.Н. Морозовой, О.В. Мельниковой. Москва: ТЦ Сфера, 2006.
10. Бабуева В.Д. *Мир традиций бурят*. Улан-Удэ: Улзы, 2001.
11. Бурхинов Д.М., Данилов Д.А., Намсараев С.Д. *Народная педагогика и современная национальная школа*. Улан-Удэ: Бэлиг, 1993.

References

1. Bakushinskij A.V. *Issledovaniya i stat'i*. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1981.
2. Ushinskij K.D. *O narodnosti v obschestvennom vospitanii*. Pedagogicheskie sochineniya: V 6 t. T.1 Sost. S.F. Egorov. Moskva: Pedagogika, 1988: 194 – 256.
3. Suhomlinskij V.A. *O vospitanii.* Sost. i avtor vstupit. ocherkov S. Solovejchik. 6-e izd. Moskva: Politizdat, 1988.
4. Goncharov I.F. *`Esteticheskoe vospitanie shkol'nikov sredstvami iskusstva i dejstvitel'nosti*. Moskva: Pedagogika, 1986.
5. Smol'yaninov I.F. *Priroda v sisteme `esteticheskogo vospitaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
6. Soktoeva I.I., Ulzytueva N.A. *Izobrazitel'noe iskusstvo Buryatii.* Ulan-Ud`e: Novaprint, 2011.
7. Paznikov O.I. *Tradicii i sovremennost' izobrazitel'nogo iskusstva Buryatii*: monografiya. Ulan-Ud`e: Buryatskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2005.
8. Paznikov O.I., Borkina N.V. *Iskusstvo Buryatii v formirovanii kul'tury lichnosti*: monografiya. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013.
9. *Muzejnaya pedagogika*: Iz opyta metodicheskoj raboty pod red. A.N. Morozovoj, O.V. Mel'nikovoj. Moskva: TC Sfera, 2006.
10. Babueva V.D. *Mir tradicij buryat*. Ulan-Ud`e: Ulzy, 2001.
11. Burhinov D.M., Danilov D.A., Namsaraev S.D. *Narodnaya pedagogika i sovremennaya nacional'naya shkola*. Ulan-Ud`e: B`elig, 1993.

Статья поступила в редакцию 18.11.18

УДК 37.048

Samsonova N.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: NSamsonova@kantiana.ru*
Deinega E.V., *postgraduate, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: zhenekd@mail.ru*

TEENAGE CONFLICT SEEKING DEVIANT BEHAVIOR. The article defines the extension and scope of the concept 'Teenage Conflict Seeking Deviant Behavior'. The definition of attributes is based on the teenage deviant behavior pattern and the characterization of destructive conflicts, hard tactics in conflict interaction. The level of deviation in teenagers' behavior is associated with various manifestations of social maladaptation, including the school environment. Violations of the School Charter, the Rules of Student Behavior, as well as the frequency of offenses are grounds for starting of an In-School Record. The pedagogical perspective in describing the phenomenon of teenage conflict seeking deviant behavior as a kind of school maladaptation and pedagogical neglect consists in influencing, in a timely manner, the preferred method of conflict resolution: from an aggressively destructive to a constructive way of resolving the conflict. The observed constructive shift in the conflict seeking behavior is considered as a fulfilled condition and grounds for closing of teenager's In-School Record and, consequently, as an evidence of successful preventive work in school.

Key words: **In-School Record, deviant teenagers, conflict seeking deviant behavior of teenagers.**

Н.В. Самсонова, *д-р пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, E -mail: NSamsonova@kantiana.ru*
Е.В. Дейнега, *соискатель, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: zhenekd@mail.ru*

ДЕВИАНТНОЕ КОНФЛИКТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

В статье определяются объем и содержание понятия «девиантное конфликтное поведение подростков». Определение атрибутивных признаков основывается на особенностях девиантного поведения подростков и на характеристике деструктивных конфликтов, жестких тактик конфликтного взаимодействия. Уровень девиации в поведении подростков связывается с различными проявлениями социальной дезадаптации, в том числе школьной. Нарушения устава школы, правил поведения учащихся, частота случаев правонарушений являются основанием для постановки на внутришкольный учёт. Педагогическая перспектива описания феномена девиантного конфликтного поведения подростка как вида школьной дезадаптации и педагогической запущенности состоит в своевременном влиянии на предпочитаемый способ разрешения конфликтов, с агрессивно-деструктивного способа на конструктивный способ урегулирования конфликта. Наблюдаемое конструктивное конфликтное поведение рассматривается как выполненное условие и основание для снятия подростка с внутришкольного учета и, следовательно, успешной профилактической работы в школе.

Ключевые слова: **внутришкольный учет, подростки с девиантным поведением, девиантное конфликтное поведение подростков.**

Современное качество школьного образования связано с достижением социально и личностно значимых результатов в обучении и воспитании учащихся. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования содержатся требования к метапредметным результатам обучения, к которым относятся компетенции, связанные с урегулированием конфликтов в жизнедеятельности подростка. Учащиеся основного общего образования, подростки 5- 9 классов, овладевают компетенцией сотрудничества и совместной деятельности с учителем и сверстниками, учатся находить общее решение и урегулировать конфликты на основе учета интересов и согласования позиций, аргументировано отстаивать свое мнение и позицию [1]. Учащиеся, имеющие устойчивое отклонение от стратегий сотрудничества и компромисса с учителями и учащимися, не стремящиеся учитывать интересы всех сторон, разрешающие конфликты стратегией противоборства всегда, везде и за все, должны быть включены, по нашему мнению, в профилактическую работу школы с девиантным поведением учащихся.

Профилактическая работа школы направлена на преодоление социально-психологической дезадаптации и педагогической запущенности учащихся с девиантным поведением. Внутришкольный учет является средством ранней профилактики девиантного поведения обучающихся. В качестве оснований для постановки на внутришкольный учет выступают различные ситуации школьной дезадаптации и социально-опасного положения: систематические пропуски уроков без уважительных причин (прогулы), неуспеваемость и неаттестация по предметам, участие в неформальных объединениях и организациях антиобщественной направленности. Среди оснований для постановки на внутришкольный учет специальное внимание уделяется ситуациям противоправных действий и неоднократное нарушение устава образовательной организации и Правил поведения обучающегося.

Какое место в обосновании девиантного поведения подростков и постановки на внутришкольный учет имеет их участие, направленность и характер поведения в школьных конфликтах?

Навигатором профилактики, разработанным Центром защиты прав и интересов детей Министерства образования и науки РФ, девиантное поведение оценивается в логике социально-психологической дезадаптации. О наличии у подростка состояния неуспешной социализации свидетельствуют такие признаки, как «отказ ходить в школу», «внезапное снижение успеваемости», «проблемы в межличностных отношениях», а также «конфликтное, агрессивное отношение к окружающим». К девиантному поведению относятся такие виды как: раннее проблемное (отклоняющееся), рискованное, суицидальное, зависимое, агрессивное и делинквентное [2].

Отметим, что среди признаков социально-психологической дезадаптации *конфликтность отношений* указывается, однако конфликтное поведение как вид подростковой девиации авторами Навигатора профилактики не выделяется. Вместе с тем проведенное нами изучение конфликтов подростков со статусом внутришкольного учета в школах г. Калининграда и Калининградской области (215 чел.) однозначно констатирует участие в конфликтах до 70% подростков.

Конфликтное поведение относится к активному типу социального поведения активного субъекта; это «пространственно-временная организация активности субъекта, регуляция которого опосредована образом конфликтной ситуации» (Н.И. Леонов), активность субъекта выражается в доминантном, агрессивном, недружелюбном, напряженном, психозащитном типах конфликтного поведения (М.М. Главатских) [3, с. 10].

По нашему мнению, конфликтное поведение подростка может являться признаком девиантного поведения подростков, если имеет специфические особенности *деструктивного конфликта и свойственных ему стратегии «соперничество» и жестких тактик* конфликтного взаимодействия. Выделение таких признаков и их систематизация позволит качественно дополнить диагностический и технологический компоненты профилактики правонарушений и формирование позитивной социализации учащихся со статусом внутришкольного учета.

Как известно, ведущим атрибутивным признаком девиантного поведения выступает *агрессивность* подростка. Агрессивное поведение в школе проявляется в физическом и психологическом насилии, которое направлено на других учеников, педагогов, персонал, родителей. В ответ на конфликтную ситуацию учащиеся с девиантным поведением устраивают драки, толкаются, наносят удары различной тяжести. Физическое насилие всегда сопровождается угрозами, насмешками, коллективным игнорированием. Согласно Навигатору профилактики, распространение слухов также относится к психологическому насилию, поскольку имеет целью причинить человеку моральные страдания.

По данным А.А. Реан и Л.М. Семенюк, типичными формами агрессии подростков выступают физическая агрессия, вербальная агрессия и негативизм, использование которых в конфликтных ситуациях движется от физической агрессии к вербальной [4, с. 388]. Негативизм как форма агрессивного поведения подростков проявляется в активной борьбе или пассивном сопротивлении всем действующим правилам, нормам и школьным обычаям. Систематическое нарушение Правил поведения учащегося и Устава школы является обоснованием для постановки на внутришкольный учет.

Подростки с девиантным поведением чаще других идут на открытое столкновение и противоборство в конфликтных ситуациях. Их конфликтное поведение характеризуется использованием жестких тактик воздействия на оппонента. В конфликтологии систематизированы и описаны виды и приемы жестких тактик воздействия на оппонента: физическое насилие (физическое воздействие, блокирование деятельности другого, нанесение телесных повреждений, причинение боли), психологическое насилие (грубость, оскорбление, оскорбительные жесты, негативная личностная оценка, клевета, обман, унижение), давление (предъявление требований, указания, ультиматумы, шантаж) [5].

Школьная дезадаптация также характеризуется признаками враждебности ко взрослым и детям, которые испытывают и проявляют подростки в конфликтных ситуациях. Враждебность по отношению к учащимся, независимо от их возраста, младшим, сверстникам или старшеклассникам, проявляется в таких деструктивных формах, как создание помех в играх, стремление испугать, насмешки, нанесение оскорбления и обиды, намеренное создание трудностей. Враждебное отношение ко взрослым проявляется в вульгарном обращении, негативном отно-

шении к любым замечаниям, непослушание и нарушение учебной дисциплины, в криках, а иногда и в прямых угрозах [6, с. 171]. Приведенные признаки школьной дезадаптации, таким образом, соотносятся с пониманием деструктивного конфликтного поведения, что может служить обоснованием выделения отдельного вида девиантного поведения подростков – девиантного конфликтного поведения.

Как показали наши исследования об использовании приемов жестких тактик в конфликте с учащимися, подростки со статусом внутришкольного учета (212 чел. школ г. Калининграда) чаще всего разрешают конфликт с помощью грубости (73%), оскорбительных жестов (66%), физического воздействия (54%), негативной личностной оценки (52%), предъявления требований (34%).

Девиантное конфликтное поведение подростка – это отклоняющееся от нормы конструктивного конфликтного взаимодействия со взрослыми и детьми поведение с использованием стратегии конфронтации, соперничества в сочетании с жесткими тактиками, физического и психологического насилия, разрешения конфликтов.

Отличие между агрессивными и неагрессивными детьми, заключается в том, что у агрессивных детей не сформирован опыт разрешения конфликта с использованием мягких и нейтральных практик. Психологи устанавливают прямую связь между проблематикой агрессии и изучением конфликтов и предлагают оценивать выбор стратегии и тактики конфликтного поведения как результат социального научения моделям конфликтного взаимодействия [7, с. 66].

Важно не только трансформировать агрессивную реакцию на преодоление причины конфликта, но и расширить набор приемлемых, мягких или нейтральных тактик разрешения конфликта. Способность подростка с девиантным поведением при конфликтных ситуациях использовать аргументы, логику и факты для подтверждения своей позиции (тактика обозначения своей позиции); готовность к компромиссу, диалогу, способность принести извинения и попросить прощение (тактика сделки); готовность к сотрудничеству, желание решать возникшую проблему и предложение помощи, стремление поиска общего, а не различий (тактика дружелюбия). В структуре педагогических целей коррекционно-развивающих программ профилактической работы в школе, реализуемые школьным психологом или социальным педагогом, представителем службы школьной медиации (примирения), необходимо, следовательно, включать цели формирования конструктивной конфликтной позиции, мотивации конструктивного конфликта, компетенции договороспособности. Основу индивидуальной программы саморазвития подростка и программы групповых занятий, учащихся, стоящих на профилактическом (внутришкольном) учете, будут составлять упражнения, задания по обучению конструктивному поведению в конфликте.

Совет по профилактике школы по представлению классного руководителя об имеющихся позитивных изменениях в поведении в школьных конфликтах, сохраняющихся длительное время (минимум 6 месяцев), будет иметь основания для снятия подростка с внутришкольного учета.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255
2. *Методические рекомендации действий педагогов в случае выявления признаков девиантного поведения*. Available at: http://www.fcprc.ru/metodicheskie-materialyi/navigator
3. Леонов Н.И. *Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
4. Реан А.А. *Агрессия и агрессивность личности*. Санкт-Петербург, 1996.
5. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология:* учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ, 2000.
6. *Рабочая книга школьного психолога.* И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. Москва: Просвещение, 1991.
7. Гришина Н.В. *Психология конфликта*. 2.е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255
2. *Metodicheskie rekomendacii dejstvij pedagogov v sluchae vyyavleniya priznakov deviantnogo povedeniya*. Available at: http://www.fcprc.ru/metodicheskie-materialyi/navigator
3. Leonov N.I. *Konflikty i konfliktnoe povedenie. Metody izucheniya*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
4. Rean A.A. *Agressiya i agressivnost' lichnosti*. Sankt-Peterburg, 1996.
5. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: YuNITI, 2000.
6. *Rabochaya kniga shkol'nogo psihologa.* I.V. Dubrovina, M.K. Akimova, E.M. Borisova i dr.; Pod red. I.V. Dubrovinoj. Moskva: Prosveschenie, 1991.
7. Grishina N.V. *Psihologiya konflikta*. 2.e izd. Sankt-Peterburg: Piter, 2008. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/

Статья поступила в редакцию 19.11.18

УДК 378.145

Semizorov E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: semizorov-evgeni@mail.ru*

THE VALUE AND DEVELOPMENT OF ELECTIVE COURSES IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS AT THE STATE AGRARIAN UNIVERSITY OF NORTHERN ZAURALYE. The author of the article considers the importance and development of physical culture and sports as an academic discipline. The work finds the relationship between the discipline of physical education and sports elective subjects. The tasks of these disciplines are specified. The educational process of disciplines on physical culture and sport in an agrarian university is presented. The analysis of visiting of educational disciplines and the relation of the student to educational activity, educational and training activity is given. It is shown that today elective disciplines in physical culture and sports play an important role in the educational process of higher education. The article presents a comparative analysis of the attendance of physical education classes by students of higher educational institutions for one and a half years of educational activity. Special attention is paid to the formation of physical education of students in higher education. The purpose of development of physical culture and sports, and also elective disciplines is opened. The approach of teachers to students when choosing directions in elective subjects is studied. It is proved that these disciplines in higher agricultural educational institution play an important role in the formation of physical development of students.

Key words: **physical culture and sport, elective disciplines, students, university, goals, objectives, physical education, development, teachers, comparative analysis.**

Е.А. Семизоров*, канд. пед. наук, доц., Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: semizorov-evgeni@mail.ru*

ЗНАЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ГОСУДАРСТВЕННОМ АГРАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ СЕВЕРНОГО ЗАУРАЛЬЯ

Автор данной статьи рассматривает значение и развитие физической культуры и спорта как учебной дисциплины. Найдена взаимосвязь между дисциплиной по физической культуре и спорту и элективными дисциплинами. Указаны цели и задачи данных дисциплин. Представлен учебный образовательный процесс дисциплин по физической культуре и спорту в аграрном университете. Приведён анализ посещения учебных дисциплин и отношения студента к учебной деятельности, учебно-тренировочной деятельности. Показано, что на сегодняшний день элективные дисциплины по физической культуре и спорту играют важную роль в образовательном процессе высшего учебного заведения. Представлен сравнительный анализ посещения учебных занятий по физической культуре студентами высшего учебного заведения за полтора года образовательной деятельности. Уделено особое внимание формированию физкультурного образования студентов в высшем учебном заведении. Раскрыта цель развития физической культуры и спорта, а также элективных дисциплин. Изучен подход преподавателей к студентам при выборе направлений по элективным дисциплинам. Доказано, что данные дисциплины в высшем аграрном учебном заведении играют важную роль в формировании физического развития студентов.

Ключевые слова: **физическая культура и спорт, элективные дисциплины, студенты, университет, цели, задачи, физическое воспитание, развитие, преподаватели, сравнительный анализ.**

В настоящее время заметно увеличение людей, занимающихся физической культурой и спортом, посвящая себя здоровому образу жизни. В детских садах, школах, колледжах, высших учебных заведениях руководство данных организаций делает всё возможное, создавая благоприятные условия для занятий физической культурой и спортом. Можно сказать, что в указанных учебных заведениях ученики, студенты занимаются физкультурой, для того чтобы получить аттестацию по дисциплине, чтобы продолжить дальнейшее обучение. Но с уверенностью можно сказать и другое, что через аттестацию данного предмета, повышается интерес к занятиям физкультурой, и желание заниматься спортом в свободное от учебных занятий время. Физическая культура и спорт является частью культуры общества, соответственно ей присущи, прежде всего, общекультурные социальные функции. К данной дисциплине относятся такие функции как: воспитательная, образовательная, нормативная, преобразовательная, познавательная, коммуникативная, экономическая и другие. В настоящее время различают следующие типологические составляющие физической культуры: базовая физическая культура, спорт и туризм, профессионально-прикладная физическая подготовка, оздоровительно-реабилитационная физическая культура, фоновые виды физической культуры [1].

К задачам дисциплины можно отнести: понимание социальной значимости физической культуры, физическое совершенствование и самовоспитание, обеспечение сохранения и укрепления здоровья, самоопределение в физической культуре и спорте, обеспечение общей и профессионально-прикладной физической подготовленности к будущей профессии и быту, использования физкультурно-спортивной деятельности в целях последующих жизненных и профессиональных достижений.

В высшем учебном заведении физическая культура и спорт является неотъемлемой частью формирования общей и профессиональной культуры личности современного специалиста. Целью данной дисциплины является формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей жизни и профессиональной деятельности. В вузах физическая культура представлена как важнейший базовый компонент формирования общей культуры студентов [2].

Физическая культура и спорт в высшем аграрном учебном заведении считается обязательной дисциплиной для всех направлений, она является одним из средств формирования всесторонне развитой личности, оптимизации физического и психофизиологического состояния студентов в процессе профессиональной подготовки. В основе учебно-воспитательного процесса высшей учебной школы лежит комплексный, системный характер образования, воспитания и профессиональной подготовки специалистов, в которых органически сливаются формирование мировоззрения, общественно-политическое, трудовое, нравственное, физическое, эстетическое и другие виды воспитания. Данная дисциплина включает в себя воздействие на физиологические системы организма занимающихся, на нервно-эмоциональную, умственную сферу студентов, совершенствование физических, морально-волевых качеств и психологической устойчивости личности. Она является процессом планомерного, систематического воздействия на студентов под ответственным наблюдением и руководством преподавателей, которые призваны дать будущим специалистам знания и сформировать у них глубокое понимание социального значения физической культуры и спорта в условиях производственной деятельности и на основе сформировать физическую культуру личности [3].

При реализации образовательных программ организация обеспечивает обучающимся возможность освоения элективных дисциплин в порядке, установленном локальном нормативным актом организации. Избранные обучающимся элективные дисциплины являются обязательным для освоения. Элективные дисциплины отличаются тем, что из предложенного их набора студент может выбрать ту дисциплину, которую он сможет посещать с желанием с интересом познать для себя что-то новое. Как только дисциплина выбрана, она становится нормативной, с обязанностью посещать под наблюдением педагогического контроля. Если элективные дисциплины предлагаются образовательным учреждением, данные дисциплины для студентов являются обязательными.

Перед государством стоят множество задач, одна из которых это увеличение количества людей занимающихся физической культурой и спортом [4]. Данную задачу лучше решать через детские образовательные учреждения, образовательные школы, средние учебные и высшие заведения. Существует множество мнений на тему, количества занимающихся и качества проведения занятий. Предлагаю на примере рассмотреть проведение занятий на базе аграрного университета Северного Зауралья города Тюмени: проанализировать, и сделать выводы, указать плюсы и минусы проведения учебных занятий среди студентов. Конечно, положительных моментов будет больше, чем отрицательных, но, не решая проблемы отрицательного характера, нельзя их улучшить. Начнем с количества, если сделать анализ за полтора года, с уверенностью можно сказать, что желающих становится с каждым разом больше. Возникает вопрос, с чем связано? Возможно, это связано с предусмотренными учебными прошлыми планами, где каждый студент должен был за весь период изучения данной дисциплины пройти все этапы, а не заниматься одним направлением. Элективные дисциплины дают возможность студентам, сделать выбор и определиться в каком направлении они видят себя, в результате которого у студентов в процессе занятия должен проявиться еще более интерес к занятиям с определенной пользой для себя. Но есть и другая сторона медали, студент, занимаясь одним и тем же направлением, исключает возможность проявить себя и в других направлениях. Хорошо, если на протяжении всего образовательного процесса он попробует себя в нескольких направлениях, а если нет, то это проблемой не назвать, но есть о чём задуматься.

Государственный аграрный университет Северного Зауралья относится к Министерству сельского хозяйства Российской Федерации, таких вузов более пятидесяти. В настоящее время на базе аграрного университета дисциплины – Физическая культура и спорт и Элективные дисциплины проводятся согласно учебным планам. Дисциплины ведутся на трех курсах 18 направлений бакалавриата очного обучения, одной специальности специалитета очного обучения. На двух курсах 9 направлений бакалавриата заочного обучения, одной специальности специалитета заочного обучения, двух направлений очно-заочного обучения. За три курса очного обучения каждый студент обязан получить знания по данной дисциплине в объеме 72 часа по Физической культуре и 328 часов по Элективной дисциплине. При выборе направлений элективных дисциплин мы отталкивались от материально-технической базы университета. В университете имеется очень хорошая спортивная база – стадион, лыжная трасса, хоккейный корт, тренажерный зал, спортивный зал для волейбола, мини-футбола и баскетбола, зал атлетической гимнастики, зал настольного тенниса, зал для игры в дартс, зал для занятий гиревым спортом, плавательный бассейн 4 дорожки каждая 25 метров. Материальная база университета достаточно хорошая, что позволяет проводить учебные занятия по разным направлениям. Проанализировав возможности, определили четыре направления – это спортивные игры, плавание, гимнастика и к циклическим видам спорта отнесли лыжные гонки, коньки, легкую атлетику. В 2017 – 2018 учебном году в 1 семестре из трех курсов обучалось 1372 студента. Больше всего студенты написали заявления заниматься спортивными играми – 423 человека, гимнастика составило – 364 студента, плавание – 278 студентов и циклические виды спорта – 256 человек, к специальной медицинской группе отнесли 51 студент. Во втором семестре этого же учебного года из 1352 студента распределение по направлениям состоялось следующим образом – спортивные игры – 486 студентов, гимнастика – 356 человек, плавание – 237 человек, циклические виды спорта – 225, к специальной медицинской группе – 48 человек. Анализируя данные показатели можно сказать, что лидирующую позицию занимают спортивные игры, на втором месте гимнастика, далее плавание и замыкает четверку направлений циклические виды спорта. Очень радует, что очередность распределилась, таким образом, но нам стало интересно, почему студенты нашего университета проживают в регионе, где пять месяцев можно заниматься лыжными гонками, заниматься на льду неохотно выбирали циклические виды спорта. Если просмотреть распределение за первый семестр 2018 – 2019 учебный год, результат следующий – из 1541 студента популярным направлением можно считать спортивные игры – 474 студента, на гимнастику записалось 371 человек, плаванием решили заниматься 348 студентов, циклические виды спорта – 315 человек и 33 студента которые относятся к специальной медицинской группе. Если провести сравнительный анализ, в текущем учебном году выбор студентами имеющихся направлений был сделан осознанно и с желанием. Если в прошлом году студенты выбирали направление, с целью обойти трудности стороной и получить зачет, в этом же году все иначе. Студентам было дано право, выбрать направление, а не преподавателя. Преподавателей назначали после того, когда студент сделал свой выбор, это очень сказалось на результатах выбора. На протяжении двух с половиной месяцев видна динамика роста занимающихся, студенты с огромным желанием посещают занятия по данной дисциплине, сдают контрольные нормативы согласно рабочим программам.

Элективные дисциплины по физической культуре и спорту должны стать основой физического воспитания, которые будут способствовать приобщению студентов к занятиям и ценностям физической культуры и спорту, формированию потребности к занятиям по данной дисциплине. Задача преподавателей заключается в формировании целостной системы физкультурного образования студенческой молодежи и подачи качественного учебного материала для дальнейшего развития студента как личности в целом [5].

Библиографический список

1. Левин М.Я., Борисевич С.А., Попова О.М. *Физическая культура и спорт (лекционный курс для студентов бакалавров*). Тюмень: ГАУСЗ, 2013.
2. Левин М.Я., Борисевич С.А., Афанасьева И.А. *Теоретические основы программы по дисциплине «Физическая культура» для высших учебных заведений*: учебное пособие. Тюмень: ТГСХА, 2010.
3. Кувалдин В.А. Влияние занятий спортом на качество жизни студентов тюменского государственного аграрного университета. *Теория и практика физической культуры*. 2013; 9: 22 – 25.

4. Кувалдин В.А. Отношение к курению студентов аграрного университета. *Инновационные технологии в образовании и науке*: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. 2017: 131 – 132.
5. Масунова О.В. Повышение эффективности преподавания физической культуры в вузе. *Интеллектуальный и научный потенциал XXI века*: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016: 65 – 67.

References

1. Levin M.Ya., Borisevich S.A., Popova O.M. *Fizicheskaya kul'tura i sport (lekcionnyj kurs dlya studentov bakalavrov*). Tyumen': GAUSZ, 2013.
2. Levin M.Ya., Borisevich S.A., Afanas'eva I.A. *Teoreticheskie osnovy programmy po discipline «Fizicheskaya kul'tura» dlya vysshih uchebnyh zavedenij*: uchebnoe posobie. Tyumen': TGSHA, 2010.
3. Kuvaldin V.A. Vliyanie zanyatij sportom na kachestvo zhizni studentov tyumenskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2013; 9: 22 – 25.
4. Kuvaldin V.A. Otnoshenie k kureniyu studentov agrarnogo universiteta. *Innovacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke*: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017: 131 – 132.
5. Masunova O.V. Povyshenie `effektivnosti prepodavaniya fizicheskoj kul'tury v vuze. *Intellektual'nyj i nauchnyj potencial XXI veka*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016: 65 – 67.

Статья поступила в редакцию 21.11.18

УДК 37.02

Kalmykova A.S., *teacher, Astrakhan Cooperative College of Economics and Law (Astrakhan, Russia), E-mail: legadema@mail.ru*
Smirnova M.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Applied Mathematics, Computer Science and Quality Management, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: mosmir1@gmail.com*
Smirnov A.P., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Applied Mathematics, Computer Science and Quality Management, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: apsmir@yandex.ru*

IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITIES IN THE ELECTIVE COURSE "TEACHING THE WORK WITH 3D-OBJECTS" IN THE INFORMATICS COURSE OF THE PRIMARY SCHOOL. The article presents a complex of projects implemented in an optional course of "Teaching the work with 3D-objects in the vector editor Open Office.org Draw". The article presents views on the combination of the method of projects and traditional methods of circle work. Considerable attention is paid to the functional graphic capabilities of the Open Office.org office suite. The paper presents views on the work using the method of projects in the framework of the author's methodology. The author comes to the conclusion that the work on the project method is most optimal in the case of the rational use of various techniques. Special attention in this case is paid to the formation of ICT competencies of students. Identified and reviewed the main stages of the proposed projects; key points of their implementation are indicated and considered.

Key words: **project activity, mental map, project, 3D, Open Office.org Draw, training, information technology.**

А.С. Калмыкова, *преподаватель, ПОЧУ «Астраханский кооперативный техникум экономики и права», г. Астрахань, E-mail: legadema@mail.ru*
М.О. Смирнова, *канд. пед. наук, доц. каф. прикладной математики, информатики и управления качеством, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, E-mail: mosmir1@gmail.com*
А.П. Смирнов, *канд. ф.-м. наук, доц. каф. прикладной математики, информатики и управления качеством, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, E-mail: apsmir@yandex.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ КРУЖКА «ОБУЧЕНИЕ РАБОТЕ С 3D-ОБЪЕКТАМИ» В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В статье представлен комплекс проектов, реализованный в рамках кружка «Обучение работе с 3D-объектами в векторном редакторе Open Office.org Draw». В статье излагаются взгляды на комбинирование метода проектов и традиционных методик кружковой работы. Значительное внимание уделяется функциональным графическим возможностям офисного пакета Open Office.org. В статье излагаются взгляды на работу с помощью метода проектов в рамках авторской методики. Автор приходит к выводу, что работа по методу проектов наиболее оптимальная в случае рационального использования различных методик. Особое внимание в данном случае уделено формированию ИКТ компетенций учащихся. Определены и рассмотрены основные этапы предлагаемых проектов; указаны и рассмотрены ключевые моменты их выполнения.

Ключевые слова: **проектная деятельность, ментальная карта, проект, 3D, Open Office.org Draw, обучение, информационные технологии.**

Информационные технологии играют особую роль в процессе формирования способностей и реализации возможностей учащихся. Использование разнообразных организационных форм занятий, а также индивидуальная и командная работа над различными проектами позволяют сформировать успешную и конкурентоспособную личность [1].

Используется деятельностный подход к обучению, в частности, активные методы обучения (проблемные ситуации, метод проектов), обеспечивающие не только активизацию познавательной активности учащихся и повышение мотивации к учебе, но и развивающие навыки самостоятельного обучения развитие коммуникативных навыков [2].

Проектная деятельность на таких ступенях образования как колледж и вуз представлена в работах [3; 4]. Приведем пример проектной работы, ориентированной на школьников.

Примерный календарно-тематический план кружка «Обучение работе с 3D-объектами» рассчитан на тридцать пять часов учебного времени. На реализацию компонентов проектной деятельности отводится девять часов.

Проектная деятельность представлена следующими дидактическими материалами:

1. Проект № 1 «Универсальный алгоритм» (1 час).
2. Защита проекта № 1 (1 час).
3. Проект № 2 «Ментальная карта» (групповой проект по заданной теме) (1 час).
4. Защита проекта № 2 (1 час).
5. Подготовка к итоговому индивидуальному проекту (1 час).
6. Сбор материалов для итогового индивидуального проекта (1 час).
7. Оформление итогового индивидуального проекта (1 час).
8. Защита итогового индивидуального проекта (2 часа).

Первым проектом, который выполнят учащиеся, является практико-ориентированный проект «Компьютерная графика в текстовом редакторе Open Office.org Writer». В зависимости от контекста обучения проект может выполняться как во внеурочной, так и в урочной форме работы.

В данном проекте использованы следующие методы исследования: теоретический анализ различных источников информации (Интернет-ресурсов, научной литературы), обобщение информации. В ходе выполнения проекта учащиеся рассматривают различные способы использования графики в текстовом редакторе, изучают алгоритмы создания графических изображений. Практическая значимость проекта состоит в разработке универсального алгоритма создания графического изображения в текстовом редакторе, а также методических рекомендаций по использованию графики в текстовом редакторе. Учитывая, что не все пользователи имеют возможность использовать специализированные графические редакторы для создания изображений, появляется необходимость более подробного рассмотрения текстового редактора как возможного средства для создания и редактирования графических изображений.

Учащимся в ходе выполнения данного проекта предлагается ответить на три основополагающих вопроса:

1. Возможно ли использование текстового редактора для обработки и редактирования графических изображений?
2. Какие операции возможно совершать с объектами компьютерной графики в текстовом редакторе Open Office.org Writer?
3. Какой степени сложности и для каких целей возможно использование объектов компьютерной графики в текстовом редакторе?

Итогом выполнения данного проекта является создание учащимися наиболее универсального алгоритма создания графического изображения в текстовом редакторе (карточки), а также разработка методических рекомендаций по использованию графики в текстовом редакторе.

Следующим является проект «Использование 3D-объектов в графическом редакторе Open Office.org Draw». Данный проект является информационным, а также содержит элементы практико-ориентированного проекта. Предусматривается групповая форма организации работы в рамках урочной деятельности (2 часа). Используемые методы исследования: теоретический анализ различных источников информации (Интернет-ресурсов, научной и познавательной литературы), обобщение информации.

Итогом выполнения данного проекта является создание ментальной карты на тему «Использование 3D-объектов в графическом редакторе Open Office.org Draw». Кроме того, учащиеся приобретут навыки системного подхода к поиску и обработке информации. Выполнение данного проекта поможет учащимся овладеть основным инструментарием приемов работы с графическими объектами, соответственно развивая логическое, критическое мышление обучающихся, а также их творческий и познавательный потенциал. Кроме того, должным образом продолжает формироваться информационная культура школьника, его навыки командной и самостоятельной работы. Появляются предпосылки для развития интереса учащихся к исследовательской деятельности [5]. В начале занятия на этапе организации педагог формулирует и озвучивает вместе с учащимися цель занятия: создать ментальную карту по теме «Использование 3D-объектов в графическом редакторе Open Office.org Draw». Учащиеся условно разделены на несколько групп (на усмотрение учителя). Каждая группа формулирует свой проблемный вопрос.

1. Что такое 3D-объекты? Где используются такие объекты?
2. Графический редактор Open Office.org Draw подходит ли для создания 3D-объектов?
3. Где могут пригодиться навыки работы с 3D-объектами в графическом редакторе Open Office.org Draw?
4. 3D-объекты: имеются ли достоинства? Или недостатки?
5. Как создать 3D-объект в графическом редакторе Open Office.org Draw?

Учащиеся заранее осуществили поиск базовой информации по данной теме дома и на предыдущих уроках. На этом занятии задача учащихся – выдвинуть гипотезу, провести дополнительные исследования, провести обсуждение, разработать каждой группе свой материал, создать непосредственно ментальную карту по данному вопросу путем объединения материалов разных команд, подвести итог занятия.

Освещаются следующие темы: определение области использования 3D-объектов; интерфейс и особенности редактора Open Office.org Draw; алгоритм создания простого изображения в редакторе Open Office.org Draw; преимущества и недостатки трехмерной графики.

На следующем этапе выполнения проекта учащиеся производят сбор, оформление, интерпретацию данных. Учащиеся заполняют рабочие листы с помощью сети Интернет и других источников информации, отбирают материал, формируют краткую мысль для ментальной карты.

На этапе формулировки выводов по результатам исследования каждая команда представляет собственные выводы, полученные в ходе работы.

На основе полученных материалов формируется ментальная карта по данной теме. Ментальная карта реализуется путем использования наиболее доступных программных средств, как онлайн, так и установленных локально. Пример ментальной карты, выполненной по результатам исследования с помощью локально установленного программного средства для создания ментальных карт XMind представлен на рисунке 1.

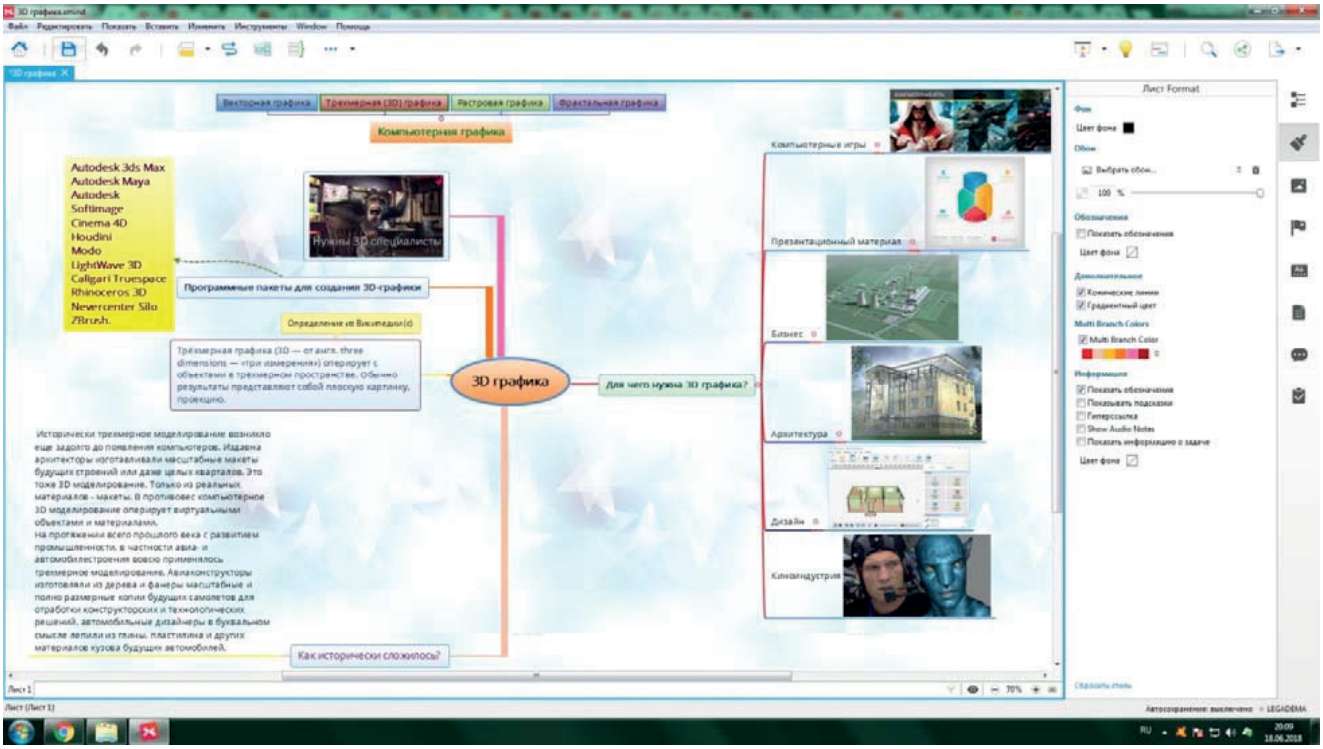


Рис. 1. Пример ментальной карты «3D-объекты»

Обязателен момент рефлексии на этапе подведения итогов занятия. Подлежат озвучиванию все те аспекты темы, которые были освещены на занятии. Кроме того, учащиеся должны заполнить так называемые карточки рефлексии [6]. Ментальная карта распечатывается на цветном принтере и помещается на доску или стенд.

Результатом выполнения комплекса проектов (включая индивидуальные) является: более детальное изучение функций текстового редактора в качестве средства создания и редактирования графических изображений, повышение уровня владения информационными технологиями, а также формирование достаточно высоких коммуникативных навыков.

Таким образом, использование текстового редактора становится функционально более полным и эффективным, а также появляется возможность создания/редактирования графических объектов в неспециализированной среде для начинающих пользователей [7].

Библиографический список

1. Калмыкова А.С. «Обучение работе с 3D-объектами в векторном редакторе Open Office Draw». *Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции.* 30 июня – 2 июля 2017 года, г. Республика Дагестан. Под общ. ред. профессора Т.Г. Везирова. Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М.А.). Дербент, 2017: 346 – 351.

2. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. *Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах*: пособие для учителей общеобразовательных организаций. Москва: Просвещение, 2013.
3. Коломина М.В., Кирилина Ю.П. Развитие лидерских качеств на уроках информатики в Астраханском колледже культуры и искусств. *Элиты и лидеры: стратегии формирования в современном университете*: материалы Международного конгресса. Под редакцией А.П. Лунева, П.Л. Карабущенко. 2017: 301 – 303.
4. Сичкарёва Р.А., Коломина М.В. Проектные технологии при изучении компьютерных сетей. *Инновации и перспективы современной науки. Физико-математические науки. Технические науки*: материалы конференции. 2018: 26 – 29.
5. Леонтович А.В. *Методика организации исследовательского проекта*. Москва: ИД «Методист», 2014.
6. *Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ»*. Available at: http://www.intuit.ru/studies/courses/1098/171/info
7. Калмыкова А.С. «Методические аспекты использования метода проектов при изучении курса «Обучение работе с 3D-объектами в векторном редакторе Open Office.org Draw». *Инновации и перспективы современной науки. Физико-математические науки. Технические науки:* сборник трудов молодых ученых. Составители: И.А. Байгушева, М.В. Коломина, С.В. Окладникова, Л.В. Товарниченко. Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2018: 10 – 13.

References

1. Kalmykova A.S. «Obuchenie rabote s 3D-ob`ektami v vektornom redaktore Open Office Draw». *Sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* 30 iyunya – 2 iyulya 2017 goda, g. Respublika Dagestan. Pod obsch. red. professora T.G. Vezirova. Mahachkala: ALEF (IP Ovchinnikov M.A.). Derbent, 2017: 346 – 351.
2. Bajborodova L.V., Serebrennikov L.N. *Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov v raznovozrastnyh gruppah*: posobie dlya uchitelej obscheobrazovatel'nyh organizacij. Moskva: Prosveschenie, 2013.
3. Kolomina M.V., Kirilina Yu.P. Razvitie liderskih kachestv na urokah informatiki v Astrahanskom kolledzhe kul'tury i iskusstv. *`Elity i lidery: strategii formirovaniya v sovremennom universitete*: materialy Mezhdunarodnogo kongressa. Pod redakciej A.P. Luneva, P.L. Karabuschenko. 2017: 301 – 303.
4. Sichkareva R.A., Kolomina M.V. Proektnye tehnologii pri izuchenii komp'yuternyh setej. *Innovacii i perspektivy sovremennoj nauki. Fiziko-matematicheskie nauki. Tehnicheskie nauki*: materialy konferencii. 2018: 26 – 29.
5. Leontovich A.V. *Metodika organizacii issledovatel'skogo proekta*. Moskva: ID «Metodist», 2014.
6. *Nacional'nyj Otkrytyj Universitet «INTUIT»*. Available at: http://www.intuit.ru/studies/courses/1098/171/info
7. Kalmykova A.S. «Metodicheskie aspekty ispol'zovaniya metoda proektov pri izuchenii kursa «Obuchenie rabote s 3D-ob`ektami v vektornom redaktore Open Office.org Draw». *Innovacii i perspektivy sovremennoj nauki. Fiziko-matematicheskie nauki. Tehnicheskie nauki:* sbornik trudov molodyh uchenyh. Sostaviteli: I.A. Bajgusheva, M.V. Kolomina, S.V. Okladnikova, L.V. Tovarnichenko. Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, Izdatel'skij dom «Astrahanskij universitet», 2018: 10 – 13.

Статья поступила в редакцию 21.11.18

УДК 343.34

Byrylova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia),*
E-mail: kaplja1010@mail.ru
Spitsyna T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia),*
E-mail: tana_24@mail.ru

ORGANIZATIONAL AND METHODICAL ASPECTS OF TRAINING BACHELORS OF EDUCATION IN THE FIELD OF PREVENTION OF EXTREMISM AND PROTECTION OF CULTURAL HERITAGE. The article analyzes the theoretical and methodological foundations of teacher training in the field of life safety in the prevention of extremism and the protection of cultural heritage. The work describes the course "Culture and Prevention of Extremism in the Youth Environment" developed by the authors, characterizes the contents of lectures and practical classes in the discipline, and also considers the contents of invariant and variable independent work of bachelors, outlines the methodological conditions for the implementation of independent activities of bachelors, aimed at the implementation of pedagogical, design, research, cultural and educational activities.

*Key words***: bachelor of life safety, prevention of extremism, protection and preservation of cultural heritage, independent work, learning activities.**

Е.А. Бырылова, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: kaplja1010@mail.ru
Т.А. Спицына, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: tana_24@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ЗАЩИТЫ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

В данной статье анализируются теоретические и методические основы подготовки педагога в области безопасности жизнедеятельности в вопросах профилактики экстремизма и защиты культурного наследия; описывается разработанный авторами курс «Культура и профилактика экстремизма в молодёжной среде», характеризуется содержание лекционных и практических занятий по дисциплине, а также рассматривается содержание инвариантной и вариативной самостоятельных работ; выделяются методические условия реализации самостоятельной деятельности бакалавров, направленной на реализацию педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительских видов деятельности.

Ключевые слова: **бакалавр безопасности жизнедеятельности, профилактика экстремизма, защита и сохранение культурного наследия, самостоятельная работа, учебная деятельность.**

События, происходящие в современном мире в связи с различными угрозами безопасности государства, общества, личности становятся все более масштабными, динамичными и взаимосвязанными. В настоящее время наблюдаются различные глобальные и локальные опасности, которые можно предотвратить изменением самих принципов жизнедеятельности, обеспечив безопасность, в том числе благодаря системе образования, усиления информационной поддержки общества по различным направлениям безопасности жизнедеятельности. Поэтому на всех ступенях системы обучения, начиная от образования и воспитания детей младшего возраста в семье, в дошкольном учреждении, начальной, основной и старшей школе, а также в дальнейшей системе непрерывного образования важно уделять большое внимание формированию личности безопасного типа поведения, формированию знаний, умений и навыков по безопасности жизнедеятельности, культуры безопасности. В настоящее время учёными отмечается повышение роли образования в решении социальных, экономических, экологических и других задач в России, в том числе в подготовке специалистов разных областей в сфере обеспечения безопасности, преподавателей-организаторов основ безопасности жизнедеятельности. Результатом подготовки бакалавра в области безопасности жизнедеятельности является формирование у него не только фундаментальных знаний, профессиональной культуры, представляющей собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, но и универсальных способов познания, формирование общекультурных компетенций, гуманистических технологий в педагогической, культурноориентированной деятельности в процессе обучения безопасному типу поведения, усвоенных студентом в процессе профессиональной подготовки. Теоретико-методологические основы подготовки бакалавров в области безопасности жизнедеятельности представлены в работах ученых С.В. Абрамовой, Авдеевой Н.В, В.М. Губанова, Э.М. Киселевой, Н.А. Крючека, Л.А. Михайлова, Р.И. Поповой, О.Н. Русака, П.В. Станкевича, В.П. Соломина и др. В них рассматриваются основные направления подготовки студентов в области безопасности жизнедеятельности, методики обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности,

направленные на формирование и развитие культуры безопасного типа поведения, категориального аппарата аспектов безопасного поведения, предотвращения чрезвычайных ситуаций различного характера; опыта безопасного поведения личности в различных опасных и чрезвычайных ситуациях [1 – 5].

В настоящее время, учитывая современное международное положение России и внутреннюю обстановку в стране, особенно актуально объединение усилий власти, научной, культурной общественности против распространения национального и религиозного экстремизма, так как они представляют собой вызов национальной безопасности, которому надо противодействовать с привлечением различных общественных институтов гражданского общества, в первую очередь вузов. Учащиеся различных учебных заведений являются одной из наиболее уязвимых групп населения для проникновения идей экстремизма и терроризма. Для эффективной теоретической, методической подготовки бакалавров в области безопасности жизнедеятельности, в том числе в вопросах профилактики экстремизма, в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена, на кафедре социальной безопасности разработан курс «Культура и профилактика экстремизма в молодёжной среде». Реализация программы курса призвана компенсировать недостаточность знаний феномена культуры и профилактики экстремизма, а также способствовать синтезу знаний дисциплин естественнонаучного цикла, возможностям применения этих положений в раз-

Таблица 1

Содержание самостоятельной работы бакалавров по дисциплине «Культура и профилактика экстремизма в молодёжной среде»

Тема	*Содержание самостоятельной работы*	
	инвариантная часть	*вариативная часть*
Творческое самовыражение как средство формирования поликонфессиональных и культурных ценностей	-.составление терминологического словаря по теме с указанием источников информации; - обзор периодической печати с целью отражения вопросов в области сохранения культурных ценностей; - подготовка презентации по выбранной теме; - изучение критериев классификации ценностей отечественной культуры; - составление библиографического списка литературы; - обзор Интернет-ресурсов с анализом опыта работы по формированию поликонфессиональных и культурных ценностей; - составление списка региональных объектов культурного наследия, находящихся в потенциальной опасности.	- подготовка эссе-обращения к населению нашей страны, направленное на восстановление, сохранение окружающей среды и культурного наследия человечества; - разработка варианта документа по сохранению культурного наследия, направленного на обеспечение безопасности развития государства; - составление тематического портфолио; - рассмотрение направлений творчества в контексте возможности формирования полконфессиональ-ных ценностей; - изучение системы сохранения культурного наследия и составление схемы основных компонентов структур.
Молодёжные субкультуры и антиэкстремистское сознание	– разработка темы и плана проведения учебно-исследовательского проекта по формированию антиэкстремистского сознания у учащихся; - анализ работы организаций по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ) по направлению решения проблемы противодействия экстремизма в молодёжной среде; - составление сравнительного анализа классификаций международных субкультур с использованием различных признаков; - разработка памятки для учащихся средних и старших классов с отражением информации, направленной на формирование антиэкстремисткого сознания; - анализ различных методик формирования антиэкстремисткого сознания у школьников и студентов. - обзор Интернет-ресурсов по выбранной теме; - составление терминологического словаря с указанием источников информации; - составление списка молодёжных субкультур в выбранном регионе.	- ознакомление с текстом комплексного плана противодействия идеологии терроризма в РФ на 2013-2018 гг и разработка на его основе предложений по проведению массовых мероприятий в школе с целью формирования антиэкстремистского сознания у учащихся; - обзор Интренет-ресурсов с целью составления списка общественных организаций, занимающихся изучением молодёжных субкультур и выявления их специфики; - подготовка эссе-размышления об отношении общества различным молодёжным субкультурам; - описание основных методик, их особенностей, направленных на формирование антиэкстремисткого сознания в молодёжной среде.
Роль семьи в антитеррористической политике государства (региона)	- составление терминологического словаря по теме с указанием источников; - анализ отечественной и зарубежной методической литературы по методике формирования антитеррористических ценностей у молодёжи; - анализ традиционных ценностей с позиций семейных отношений; - ознакомление с основными критериями для внесения объекта в список Всемирного наследия, находящихся под угрозой; - анализ роли семьи в формировании установок антитеррористического сознания.	- подготовка сообщений об основных причинах, способствующих вовлечению учащихся экстремистскую деятельность; - анализ причин утрат культурных ценностей у современной молодёжи; - анализ проблемы психологической безопасности образовательной среды и межкультурного взаимодействия в ВУЗе; - подготовка сообщений о международном сотрудничестве в области противодействия терроризму.

личных сферах обеспечения безопасности личности и общества. На изучение дисциплины отводится 1 кредит объемом 36 часов (18 часов аудиторной нагрузки и 18 часов самостоятельной работы), а образовательный потенциал учебной дисциплины решает одну из главных задач – непрерывное повышение знаний и умений студентов в области безопасности жизнедеятельности в вопросах профилактики экстремизма.

Реализация теоретических, методических основ образования бакалавров в области профилактики экстремизма, защиты и сохранения культурного наследия направлена на формирование системных знаний по проблеме экстремизма, включающих нормативно-правовую базу; понятийный аппарат; анализ работы международных организаций по безопасности жизнедеятельности, деятельность которых направлена на решение проблемы противодействия экстремизма в молодёжной среде; изучение методик формирования антиэкстремистского сознания; анализ культурных ценностей и др. Раскроем содержание лишь некоторых ключевых тем, изучаемых в рамках данной дисциплины. Например, в теме «Творческое самовыражение как средство формирования поликонфессиональных и культурных ценностей» раскрывается понятийный аппарат, обосновывается актуальность культурных ценностей, значение и отношение общества к ним. Изучение признаков и классификаций исторически сложившихся ценностей отечественной культуры требует обращения студентов к наследию как системному образованию, фактору устойчивого и социокультурного развития общества, а также рассмотрение вопросов формирования и развития знаний студентов о поликонфессиональных ценностях в мире и в своем регионе. При изучении темы «Молодёжные субкультуры и антиэкстремистское сознание» бакалавры знакомятся с основными этапами развития молодёжных направлений в мире и России, анализируя динамику развития молодёжных субкультур и отношение к ним общества. Изучается история становления данного вопроса и анализ влияния культуры на сознание молодёжи, которая может рассматриваться во взаимосвязи культура ↔ субкультура ↔ защита и сохранение культурных ценностей. Необходимо отметить, что на современном этапе важным условием для повышения качества образования в области защиты культуры и профилактики экстремизма в молодёжной среде является обновление содержания образования в области безопасности жизнедеятельности за счет многообразия изучения дисциплин вариативной части. Так, при изучении темы должны учитываться следующие требования: соответствие современному уровню развития общества; взаимосвязь с другими учебными дисциплинами в рамках подготовки специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности; включение в программу курса всех элементов содержания защиты и сохранения культурного наследия.

В теме «Роль семьи в антитеррористической политике государства (региона)» раскрывается понятие и структура традиционных ценностей с позиций семейных отношений, так как именно в семье происходит осознание ценностей и, прежде всего, ценности человеческой жизни, умение взаимодействовать между людьми с учетом многообразия их традиций и принципов. В рамках темы изучаются такие вопросы, как: терроризм – угроза общества; правила безопасного поведения в опасных ситуациях; причины утрат культурных ценностей; поражающие факторы чрезвычайных ситуаций социального характера, воздействующих на культурные ценности и другие. Представленные темы занятий раскрывают основные положения теоретико-методической организации подготовки специалистов образования в области защиты и сохранения культурного наследия, профилактики экстремизма в молодёжной среде.

Отмечаем, что организация учебной работы по данному курсу предполагает использование как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности бакалавров. Лекционные занятия проводятся с использованием информационно-коммуникационных технологий и практических (самонаблюдение, тестирование и др.), метода проектов, экскурсионной деятельности (посещение музеев, экскурсий, выставок и т.д.). Внеаудиторная работа подразумевает организацию и проведение самостоятельной работы студентами. Организация самостоятельной работы и руководство этим видом деятельности представляет собой важную составляющую в учебно – воспитательном процессе. В современной методической литературе самостоятельная работа рассматривается как вид познавательной деятельности, в котором предполагается определенный уровень самостоятельности во всех структурных компонентах деятельности по ее выполнению от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции с диалектическим переходом от выполнения простых видов работы к более сложным, носящим поисковый характер, с постоянной трансформацией руководящей роли педагогического управления в сторону ее перехода в формы ориентации и коррекции с передачей всех функций самому обучающемуся, но лишь по мере овладения методикой самостоятельной работы [6, с. 6]. Необходимо отметить, что самостоятельная учебно-познавательная деятельность бакалавров направлена на решение следующих дидактических задач: формирование системного мышления; мотивация к усвоению учебных программ; повышение ответственности за учебную деятельность; развитие умений и навыков самостоятельно приобретать новые знания из различных источников информации и другие. Важным элементом организации самостоятельной работы учащихся является ее планирование, от которого во многом зависит качество учебных занятий. Виды заданий для самостоятельной работы студентов при изучении данного курса представлены в таблице 1.

Представленные виды самостоятельных работ способствуют реализации различных предметных умений бакалавров, а именно: умению видеть причины распространения молодёжного экстремизма; владению способами профилактики и предупреждения экстремизма в молодёжной сфере; способностью (готовностью) организовать культурноориентированную деятельность, направленную на «эмоциональную гармонизацию» в молодёжной среде. Эффективность представленных видов самостоятельных работ, как важного компонента образовательного процесса, зависит от соблюдения ряда методических условий: наличие элементов мотивации в содержании заданий; учет индивидуальных особенностей бакалавров; последовательное и постепенное увеличение сложности заданий и степени самостоятельности студентов в процессе их выполнения; направленность содержаний заданий на обеспечение деятельности студентов на репродуктивном, поисковом и творческом уровнях. Реализация данного курса способствует повышению общекультурной компетенции студентов в системе подготовки специалистов образования в вопросах предупреждения экстремизма. В этой связи появилась возможность эксплицировать функцию обеспечения безопасности культурных ценностей при формировании личности безопасного типа поведения, которая модернизируется и подстраивается под современные требования системы высшего образования. Таким образом, профилактика экстремизма и терроризма заключается в том, чтобы уберечь молодое поколение от совершения непоправимых ошибок. Важно помнить: «откуда уходит культура и просвещение, туда приходит экстремизм». В связи с этим, должна повышаться роль учебных заведений в воспитании молодёжи на основе традиционных духовно-нравственных, культурно-исторических ценностей, обеспечивающих национальную безопасность РФ.

Библиографический список

1. Авдеева Н.В., Бырылова Е.А. Возможности развития общекультурных компетенций у бакалавров безопасности жизнедеятельности при изучении курса «Защита и сохранение культурного наследия». *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования. Орел. 2012; 7 (27): 96 – 100.
2. Михайлов Л.А., Соломин В.П. *Безопасность жизнедеятельности: учебник для вузов.* Под ред. Л.А. Михайлова. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
3. Попова Р.И. Аспекты методической подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2012; 11 (126): 54 – 58.
4. Станкевич П.В. *Теория и практика подготовки бакалавра в системе многоуровневого естественнонаучного педагогического образования:* монография. Санкт-Петербург: ТЕССА, 2006.
5. Соломин В.П., Губанов В.М., Михайлов Л.А. *Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2007.
6. Даутова О.Б., Иваньшина Е.В., Ивашедкина О.А. и др. *Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС.* Санкт-Петербург: КАРО, 2013.

References

1. Avdeeva N.V., Byrylova E.A. Vozmozhnosti razvitiya obschekul'turnyh kompetencij u bakalavrov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti pri izuchenii kursa «Zaschita i sohranenie kul'turnogo naslediya». *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. Orel. 2012; 7 (27): 96 – 100.
2. Mihajlov L.A., Solomin V.P. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: uchebnik dlya vuzov.* Pod red. L.A. Mihajlova. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
3. Popova R.I. Aspekty metodicheskoj podgotovki magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2012; 11 (126): 54 – 58.
4. Stankevich P.V. *Teoriya i praktika podgotovki bakalavra v sisteme mnogourovnevogo estestvennonauchnogo pedagogicheskogo obrazovaniya:* monografiya. Sankt-Peterburg: TESSA, 2006.
5. Solomin V.P., Gubanov V.M., Mihajlov L.A. *Chrezvychajnye situacii social'nogo haraktera i zaschita ot nih:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2007.
6. Dautova O.B., Ivan'shina E.V., Ivashedkina O.A. i dr. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii osnovnoj shkoly v usloviyah FGOS.* Sankt-Peterburg: KARO, 2013.

Статья отправлена в редакцию 23.11.18

УДК 378.172

Volzhakova V.V., *senior teacher, State agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: volzhakova.valya@mail.ru*

PHYSICAL CULTURE AND HEALTH ACTIVITIES AND PHYSICAL ACTIVITY OF AGRARIAN UNIVERSITY STUDENTS AS A CONSTITUENT HEALTHY LIFE STYLE. The article reveals the problem of quality of life and level of health of students, their physical culture that includes recreational activities, physical activity and attitude to a healthy lifestyle. The main task of the system of physical education in universities is the preservation and strengthening of students' health. At the same time, in the mass practice of physical education in universities, there is a lack of physical fitness and fitness activities and physical activity of students, there is a lack of knowledge about the system of preventive measures, which indicates a low level of health culture of students. The paper presents a study, in which the author analyzes the attitude of students of the Agrarian University to the healthy lifestyle, their fitness and recreation activities and physical activity, as well as the influence of some socio-psychological factors on the attitude of students to their own health.

Key words: **students, health, healthy lifestyle, health and physical culture, recreational activities, physical activity.**

В.В. Волжакова, *ст. преп. Государственного аграрного университета Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: volzhakova.valya@mail.ru*

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

В статье раскрывается проблема качества жизни и уровня здоровья студенческой молодёжи, их физкультурно-оздоровительная деятельность, физическая активность и отношению к здоровому образу жизни. Главной задачей системы физического воспитания в вузах, является сохранение и укрепление здоровья студентов. В то же время в массовой практике физического воспитания в вузах, прослеживается недостаточная физкультурно-оздоровительная деятельность и физическая активность студентов, наблюдается дефицит знаний о системе профилактических мероприятий, что указывает на низкий уровень культуры здоровья студентов. Нами было проведено исследование, в результате которого, мы проанализировали отношение студенческой молодёжи аграрного университета к здоровому образу жизни, их физкультурно-оздоровительной деятельности и физической активности, а также влияние некоторых социально-психологических факторов на отношение студентов к собственному здоровью.

Ключевые слова: **студенты, здоровье, здоровый образ жизни, физкультурно-оздоровительная деятельность, физическая активность.**

Оздоровительная функция образования была во все времена одной из главных, ныне же ее роль и ценность существенно возрастают в силу развития и возрастания соматического, физиологического и психологического статуса студенческой молодёжи. Особую тревогу вызывает отношение к своему здоровью подрастающего поколения, образ жизни которого будет определять качество трудовых и социальных ресурсов общества, а значит и его социально-экономический и политический потенциал, научно-технический прогресс.

Развитие у студентов здоровьесберегающих профессионально значимых качеств и формирование навыков конструктивного поведения дает возможность будущему специалисту действовать эффективно в процессе решения профессиональных задач и сохранять работоспособность. В тоже время, ограниченно годные по психофизиологическим показателям специалисты производственного труда, компенсируя свои недостаточно развитые профессионально значимые качества, перегружают другие функциональные системы организма, что приводит к их повышенному износу и порождает хронические заболевания, снижает эффективность профессиональной деятельности. Кроме того, данная категория молодых специалистов – выпускников вузов, испытывают серьезные трудности адаптации в период освоения своей трудовой деятельности.

Одним из основных направлений в решении проблемы сохранения и развития здоровья, будущих специалистов является воспитание у них определенных ценностных технологий учебной и профессиональной деятельности, формирование у студентов здорового образа жизни, т. е. культуры здоровой жизнедеятельности.

В связи с ухудшением состояния здоровья населения и ухудшением экологической ситуации, интенсивным реформированием образования, специалисты стали серьезное внимание уделять вопросам профилактики болезней и роли самого человека в этом процессе.

Физическая активность, рациональное питание, закаливание способствуют укреплению здоровья человека, повышают его функциональные возможности, способность противостоять негативным факторам окружающей среды. Это особенно важно сегодня, в условиях резко возросшего темпа жизни и повышенных требований, которые предъявляются к работникам всех сфер труда.

Несмотря на все расширяющуюся сферу медицинского обслуживания, ее широкомасштабные мероприятия – стремление к всеобщей диспансеризации, к массовым формам физической культуры и т. п. – количество людей, имеющих отклонения в здоровье, не уменьшается. И загрязнение окружающей среды, и высокие уровни стрессовых состояний человека играют в этом далеко не последнюю роль. Однако общеизвестно, что главной и самой серьезной причиной являются нерациональный образ жизни, неоптимальное использование сегодняшних достижений в науках о человеке, о его резервах, психофизиологических, физических возможностях [1].

Утрачивая здоровье, человек начинает осознавать и чаще всего искать спасение в медикаментах, недооценивая силу воздействия на организм и эффективность таких факторов, как физическая активность, рациональное питание, закаливание, полноценный сон, основы массажа и самомассажа и других факторов.

Эти и другие значимые факторы представляют собой неотъемлемые компоненты здорового образа жизни. Существует фраза, которая подтверждена жизнью – «... человек умирает не от определённой болезни, а от своего образа жизни» [2].

Здоровый образ жизни на этапе студенчества является важнейшим социальным фактором, проходящим все уровни современного социума, влияя на основные сферы жизнедеятельности общества. Хотелось бы отметить, что сегодня – это главный социальный фактор, который ограждает от негативных последствий при переходе от этапа молодости к взрослой жизни.

Ввиду недостаточности исследований взаимосвязи здорового образа жизни и социальных позиций студенческой молодёжи, эти вопросы продолжают оставаться актуальными на сегодняшний день.

С самого начала обучения в вузе, необходимо помочь студентам, будущим специалистам, выбрать жизненные ценности, чтобы определить вектор личностно-профессионального развития.

Целью нашего исследования стало: узнать отношение сегодняшней студенческой молодёжи к здоровому образу жизни, также определить уровень их физической активности и физкультурно-оздоровительной деятельности. Основным методом исследования, нами была выбрана анкетная форма опроса, результаты прохождения медицинского осмотра студентов и анализ полученных данных.

В результате анализа медицинского осмотра в университете, мы наблюдали следующее, 74,8% студентов, приступая к обучению в вузе, имеют проблемы со здоровьем. На наш взгляд, одной из причин такой ситуации является отсутствие потребности в здоровом образе жизни.

С целью изучить уровень физической активности, физкультурно-оздоровительной деятельности и потребность в поддержании здорового образа жизни, как составляющих физического и психического здоровья, нами был проведен анкетный опрос, в котором приняло участие 500 студентов агротехнологического института.

Студенты оценивали здоровый образ жизни как многофакторный показатель: *отрицательные факторы E-mail:* отказ от вредных привычек (наркотики, алкоголь, курение) – 82%; загрязнение окружающей среды – 98%; недостаточная физическая активность и физкультурно-оздоровительная деятельность – 88%; *положительные факторы,* влияющие на здоровый образ жизни – правильное питание – 85%; закаливание, посещение бассейна, сауны – 48%; индивидуальная ответственность за здоровье, регулярное прохождение медосмотра – 67%; здоровье как самая главная ценность в жизни – 98,8%.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что студенты чаще на лидирующие позиции при ранжировании ценностей личности ставят здоровье. Но при этом, к сожалению, мы констатируем факт, что студенты здоровее не становятся. Причиной этого нередко является слабое проявление таких важных, для здорового образа жизни позиций, как регулярная физическая и двигательная активность, полноценный отдых, удовлетворенность предстоящей работой, активная жизненная позиция и др.

Повышение уровня здоровья молодых людей зависит от многих факторов, однако решающим среди них является позиция самого человека, его отношение к собственному здоровью. Физкультурно-спортивную и оздоровительную деятельность необходимо рассматривать как важнейшую из видов деятельности,

имеющих социально-культурный характер, ибо ее предметом, целью и главным результатом является развитие самого человека [3].

На вопрос «Удовлетворены ли Вы уровнем состояния своего здоровья?» ответы студентов распределились следующим образом: только шестая часть (15,8%) респондентов специальной медицинской группы ответили «Да, вполне», тогда как большая часть (63,8%) студентов основной группы ответила положительно на данный вопрос; каждый третий (32,8%)студент специальной медицинской группы скорее удовлетворен, чем нет, в сравнении с 24,7% студентами основной группы; вопрос «Затрудняюсь ответить» выбрали четверть респондентов специальной медицинской группы (26,5%) и 5,8% студентов основного отделения; «Скорее не удовлетворены» – 15,8% студентов специальной медицинской группы в сравнении с 3,8% студентов основной группы; и вариант «Нет, совсем не удовлетворен» был отмечен 9,1% опрошенных специальной медицинской группой в сравнении 1,9% студентов основной группы.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что при сопоставлении данных категорий студентов (специальной медицинской и основной учебной групп) наблюдается значительная разница уровня удовлетворенности состояния их здоровья. А именно, большая часть студентов специальной медицинской группы отмечала варианты «Трудно сказать», «Нет, совсем не удовлетворен», «Скорее удовлетворен, чем нет» в то время, как студенты основной учебной группы выбирали ответ «Да, вполне удовлетворен» и «Скорее да, чем нет».

Здоровый образ жизни не сводится к отдельным формам медико-социальной активности: искоренению вредных привычек, следованию гигиеническим нормам и правилам, санитарному просвещению, обращению за лечением или советом в медицинские учреждения, соблюдению режима труда и отдыха, питания и др., хотя все они отражают те или иные его стороны.

Студентам было предложено оценить свои действия, соответствующие основам здорового образа жизни по пятибалльной шкале. Полученные результаты свидетельствуют о значительной разнице в ответах между студентами основной учебной группы и специальной медицинской группы. Сравнивая ответы двух рассматриваемых групп, мы увидели следующее: 4,8% студентов специальной медицинской группы оценили свои действия на «1» балл, но никто из респондентов основной учебной группы не дал такую оценку; «2» балла – 9,4% студентов специальной медицинской группы в сравнении со студентами основной группы – 1,8%; на «3» балла – 48,8% специально медицинская группа, основная группа – 8% студентов; на «4» балла – 33,8% специальная медицинская группа в сравнении со студентами основной группы 75,8%; на «5» баллов – 3,2% специальная медицинская группа, против 14,4% основной группы.

Также анализ тестирования указывает на тенденцию ежегодного снижения двигательной активности студентов. Так, на 1-ом курсе активно тренируются в спортивных секциях университета и самостоятельно занимаются физкультурой 75% студентов, на 2-ом – 41%, на 3-ем – 20%. Объясняется это: повышением объема учебной нагрузки, необходимостью самостоятельно зарабатывать средства к существованию.

Наряду с внедрением новых технологий профилактики и лечения необходимо с особым вниманием относиться к созданию мотиваций и условий для здорового образа жизни. На наш взгляд, показателем личного успеха должно стать здоровье человека, а не количество заработанных им денег. И если у молодёжи появится привычка к занятиям физической культурой и спортом, то будут и разрешаться такие проблемы, как наркомания, алкоголизм, детская безнадзорность [4].

Современные социальные реалии требуют качественного осмысления места и роли здоровья в системе ценностей, анализа ценностных ориентаций и жизненных практик студенческой молодёжи, как фактора социальных изменений. Исследования социальных установок молодёжи на здоровый образ жизни требуют учитывать неоднородность данной страты, включающей в себя группы со своеобразной структурой мотивации. Такой взгляд на проблему откроет возможности для более глубокого осмысления наиболее значимых детерминант различий и сходств в повседневном поведении данной социальной группы, а это в свою очередь, может отразиться на социальном статусе.

Специфическая особенность социального статуса студенчества, его устремленность в будущее обуславливает особую его социальную значимость. Наследуя и воспроизводя сложившиеся общественные отношения, каждое новое поколение обеспечивает сохранение целостности общества и участвует в его совершенствовании и преобразовании на основе своего инновационного потенциала, тем самым осуществляя, как развитие молодёжи, так и общества в целом [5].

В результате проведенного исследования была установлена связь основ здорового образа жизни с уровнем удовлетворенности состоянием здоровья, а также социальным статусом студенческой молодёжи. Эту связь мы наблюдали при сравнивании студентов специальной медицинской группы со студентами основной учебной группы. Также реально просматривается, что физкультурно-оздоровительной деятельностью и соблюдение основ здорового образа жизни вне университета, занимаются далеко не все студенты специальной медицинской группы. Тем самым уровень удовлетворенности состоянием здоровья студентов основной учебной группы, значительно выше, что в свою очередь, повышает самооценку социального статуса и является немаловажным для молодых людей.

Библиографический список

1. Железняков А.Г., Панкратьева О.В. Основы здорового образа жизни студентов. Актуальные вопросы инновационного развития агропромышленного комплекса. *Материалы Международной научно-практической конференции*. Курск. ГСХА, 2016: 115 – 119.
2. Виленский М.Я. *Физическая культура и здоровый образ жизни студента*. Москва: КНОРУС, 2012.
3. Чешихина В.В. Формирование здорового образа жизни студенческой молодёжи в современном российском обществе. *Вестник социальной работы.* 2015; 1: 90 – 95.
4. Тарасенко И.Р., Марченко А.А., Тарасов П.В. Научно-практические аспекты организации физического воспитания студентов на основе элективных курсов. *Вестник АПК Ставрапольа.* 2014; 3(15): 332 – 335.
5. Кувалдин В.А. Модель формирования качества жизни и образовательной деятельности студентов ВУЗа. *Агропродовольственная политика России.* 2014; 12: 16.

References

1. Zheleznyakov A.G., Pankrat'eva O.V. Osnovy zdorovogo obraza zhizni studentov. Aktual'nye voprosy innovacionnogo razvitiya agropromyshlennogo kompleksa. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Kursk. GSHA, 2016: 115 – 119.
2. Vilenskij M.Ya. *Fizicheskaya kul'tura i zdorovyj obraz zhizni studenta*. Moskva: KNORUS, 2012.
3. Cheshihina V.V. Formirovanie zdorovogo obraza zhizni studencheskoj molodezhi v sovremennom rossijskom obschestve. *Vestnik social'noj raboty.* 2015; 1: 90 – 95.
4. Tarasenko I.R., Marchenko A.A., Tarasov P.V. Nauchno-prakticheskie aspekty organizacii fizicheskogo vospitaniya studentov na osnove `elektivnyh kursov. *Vestnik APK Stavrapol'ya.* 2014; 3(15): 332 – 335.
5. Kuvaldin V.A. Model' formirovaniya kachestva zhizni i obrazovatel'noj deyatel'nosti studentov VUZa. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii.* 2014; 12: 16.

Статья поступила в редакцию 21.11.18

УДК 378

Gadzhieva P.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

Rajabova R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF CIVIL AND LEGAL EDUCATION OF LEARNING YOUTH. The article deals with topical issues of civil law education and upbringing in the modern conditions of a developing rule of law state and civil society. It analyzes the practical activities of general educational organizations, on the example of a profile school with a legal slant, on the formation of legal awareness, legal culture and legitimate behavior among students. The article shows that under the civil law system one has to understand the educational upbringing and educational activities aimed at helping students respect for law; one's own intentions and performances based on modern legal society's values; a legal culture based on basic legal literacy; competencies, sufficient to protect the rights, freedoms and interests of the individual; positive experiences in socio-legal sphere.

Key words: **civil law education, legal education, citizenship, legal culture, legal education.**

П.Д. Гаджиева, *канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

Р.В. Раджабова*, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

В статье рассмотрены актуальные вопросы гражданско-правового образования и воспитания в современных условиях развивающегося правового государства и гражданского общества; проанализирована практическая деятельность общеобразовательных организаций на примере профильной школы с правовым уклоном по формированию правосознания, правовой культуры и правомерного поведения у учащейся молодёжи. В статье показано, что под гражданско-правовым воспитанием надо понимать систему воспитательных и обучающих действий, направленных на формирование у обучающихся уважения к праву; собственных установок и представлений, опирающихся на современные правовые ценности общества; правовой культуры, основанной на фундаментальной правовой грамотности; компетенций, достаточных для защиты прав, свобод и интересов личности; позитивного опыта деятельности в социально-правовой сфере.

Ключевые слова: **гражданско-правовое образование, правовое воспитание, гражданская позиция, правовая культура, правовое просвещение**.

Являясь одним из основных институтов социализации личности, школа играет особую роль и в процессе правовой социализации, целенаправленно формируя полноценного члена общества, способного ориентироваться в правовой среде и действовать с полным осознанием ответственности за свои решения и действия. Усвоение правовых знаний становится эффективнее, если они изучаются вместе с реалиями жизни. Сейчас, когда общество захлестнула волна преступности, особенно важно своевременное приведение в действие такого средства профилактики правонарушений и преступлений, как формирование законопослушных граждан, уделение особого внимания умению добывать правовую информацию и пользоваться ею, а это значит мыслить, принимать решения, результативно и бесконфликтно разрешать жизненные проблемы, что приспосабливает учащегося к самостоятельному и автономному существованию после школы.

На сегодняшний день важнейшей задачей воспитания является воспитание умного, доброго, честного и сильного человека, наделенного правами и обязанностями. И именно такая задача сегодня как никогда остро стоит перед школой. Современные школьники должны обучаться в духе мира, терпимости, равенства, уважения к человеческим правам и свободам. Поэтому одно из направлений воспитания учащихся – это гражданско-правовое воспитание и формирование человеческой личности [1].

В процессе работы общеобразовательных организаций, направленной на развитие гражданского воспитания и правовой культуры учащихся, должны решаться следующие задачи:

- формирование умения разрешать конфликты ненасильственным путем;
- формирование патриотических чувств и сознания учащихся, сохранение и развитие чувства гордости за свою Родину, развитие познавательных интересов, потребностей в изучении культурно-исторических традиций родного города, края, других народов.
- формирование экологической культуры как залог сохранения окружающего мира.
- формирование активной гражданской позиции через участие в школьном самоуправлении и воспитание уважения к своему народу, к труду, толерантность;
- формирование уважительного отношения к жизни, осознание права каждого человека на жизнь [2].

Гражданское воспитание школьников направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности.

Основной целью гражданского и правового воспитания школьников является формирование правосознания и правовой культуры учащихся, воспитание школьников в духе гражданственности, патриотизма [3 – 5].

Вопрос о гражданском воспитании учащихся в современном обществе актуален всегда. Всегда волнует вопрос не только кем станут учащиеся, а главное – какими они будут. Как добиться того, что каждый ученик достойно нёс высокое звание гражданина своей Родины? Гражданско-правовое воспитание является одной из важнейших сторон воспитания учащихся.

Анализ практической работы профильной школы №51 г. Махачкала показывает, что гражданско-правовое образование включает в себя три ступени.

На первой ступени (начальное общее образование) закладываются основные моральные ценности, нормы поведения, начинается формирование личности, осознающей себя частью общества и гражданином своего Отечества, развиваются коммуникативные способности ребёнка. Решение одной из главных задач начального образования – развитие творческого потенциала младшего школьника, которое помогает сформировать личность, способную внести свой вклад в жизнь страны. Эффективными формами воспитания младших школьников могут быть беседы, короткие рассказы, воспоминания родителей, рассматривание семейных фотографий, реликвий (наград, газетных и других статей, личных вещей), посещение музеев, выставок, памятников героев; чтение стихов и произведений на военно-патриотическую тему; посещение спектаклей.

Вторая ступень (основное общее образование) продолжает формирование системы ценностей и установок поведения подростка, помогает приобретать знания и умения, необходимые для будущей самостоятельной жизни в обществе.

На этом этапе стержнем гражданского образования является формирование уважения к закону, праву, правам других людей и ответственности перед обществом. Идет обогащение сознания и мышления учащихся знаниями об истории Отечества, моральных и правовых нормах.

На третьей ступени углубляются, расширяются знания о процессах, происходящих в различных сферах общества, о правах людей, определяется гражданская позиция человека, его социально – политическая ориентация. Задача этого этапа состоит в том, чтобы в процессе общественной деятельности учащиеся совершенствовали готовность и умение защищать свои права и права других людей, умели строить индивидуальную и коллективную деятельность.

Содержание гражданского образования реализуется во всех учебных курсах, но в первую очередь на уроках обществознания, истории, права, которые позволяют учащимся усвоить наиболее актуальные обобщенные знания о человеке, обществе, отношениях человека к природе, обществу, самому себе, об основных областях общественной жизни, помогают успешно ориентироваться в социальной реальности. На этих уроках подростки приобретают опыт освоения основных социальных ролей (члена семьи, гражданина, избирателя, собственника), усваивают идеалы и ценности демократического общества, патриотизма.

Таким образом, под гражданско-правовым воспитанием мы понимаем систему воспитательных и обучающих действий, направленных на формирование у обучающихся уважения к праву; собственных установок и представлений, опирающихся на современные правовые ценности общества; правовой культуры, основанной на фундаментальной правовой грамотности; компетенций, достаточных для защиты прав, свобод и интересов личности; позитивного опыта деятельности в социально-правовой сфере.

Библиографический список

1. Абрамова С.В. *Система гражданского образования школьников: воспитание гражданской активности, социально-правовое проектирование, изучение гуманитарного права*. Москва: Глобус, 2006.
2. Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников. Начальная школа. *Начальная школа*. 2011;11: 68 – 71.
3. Быков А.К. Событийный подход в патриотическом воспитании школьников. *Воспитание школьников*. 2009; 7; 21 – 24.
4. Маханева М.Д. *Нравственно-патриотическое воспитание детей младшего возраста*. Москва, 2004.
5. Пашкович И.А. *Патриотическое воспитание: система работы, планирование, конспекты уроков, разработка занятий*. Волгоград: Учитель, 2006.

References

1. Abramova S.V. *Sistema grazhdanskogo obrazovaniya shkol'nikov: vospitanie grazhdanskoj aktivnosti, social'no-pravovoe proektirovanie, izuchenie gumanitarnogo prava*. Moskva: Globus, 2006.
2. Averina N.G. O duhovno-nravstvennom vospitanii mladshih shkol'nikov. Nachal'naya shkola. *Nachal'naya shkola*. 2011;11: 68 – 71.
3. Bykov A.K. Sobytijnyj podhod v patrioticheskom vospitanii shkol'nikov. *Vospitanie shkol'nikov*. 2009; 7; 21 – 24.
4. Mahaneva M.D. *Nravstvenno-patrioticheskoe vospitanie detej mladshego vozrasta*. Moskva, 2004.
5. Pashkovich I.A. *Patrioticheskoe vospitanie: sistema raboty, planirovanie, konspekty urokov, razrabotka zanyatij*. Volgograd: Uchitel', 2006.

Статья поступила в редакцию 20.11.18

УДК 378

Gadzhieva P.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
Rajabova R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

ON THE ISSUES OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN CONDITIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICE. On the basis of the analysis of psychological, pedagogical, educational and methodical and reference literature, the article states the significance of educational pedagogical practice in the formation and development of professional and professional pedagogical competence of the future teacher in the educational environment in the context of secondary school. The authors describe the components of pedagogical practice and their capabilities in solving the problem of teacher training. During the pedagogical practice of students produced a basis for analysing and evaluating their own professional-pedagogical activity. Pedagogical reflection develops not only in the work with teaching diary, but in every lesson, each communicating with children.

Key words: **pedagogical practice, professional competence, practical skills, communicative competence, creative abilities.**

П.Д. Гаджиева, *канд. пед наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
Р.В. Раджабова, *канд. пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

О ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В данной статье, на основе анализа психолого–педагогической, учебно-методической и справочной литературы, определена значимость учебной педагогической практики в формировании и развитии профессиональной и профессионально-педагогической компетентности будущего педагога, в условиях образовательного пространства общеобразовательной школы; в статье также охарактеризованы составляющие педагогической практики и их возможности в решении проблемы профессиональной подготовки учителя. В ходе педагогической практики у студентов вырабатываются основы анализа и оценки собственной профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая рефлексия развивается не только в работе с педагогическим дневником, но и в каждом занятии, в каждом общении с детьми.

Ключевые слова: **педагогическая практика, профессиональная компетентность, практические умения и навыки, коммуникативная компетентность, творческие способности.**

Изменения, происходящие в стране в связи с новыми рыночными отношениями, существенно повлияли на сферу образования. В условиях развития конкуренции на рынке образовательных услуг важными аспектами оптимизации вузовской подготовки являются:

- практико-ориентированная направленность образования, которая обеспечивается интеграцией учебной, научно-поисковой и производственной деятельности;
- выпуск интегрального типа специалистов, в которой цели, содержание и результаты обучения формируются в комплексном виде с учетом изменений в профессиональной деятельности, подразумевающие не только квалификацию, но и личностные качества и компетентности.

Важным условием формирования профессиональной компетентности студентов является производственная педагогическая практика. Назначение практики студентов заключается в подготовке к основным видам профессиональной деятельности, реализации приобретенных профессиональных знаний, навыков, умений и профессиональной адаптации, т.е. вхождения в профессию, освоения социальной роли, профессионального самоопределения, формирования позиций, интеграции личностных и профессиональных качеств.

Педагогическая практика – комплексный процесс, в котором студенты выполняют виды деятельности, определяемые их специализацией.

К.Д. Ушинский писал, что метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой.

Ю.К. Бабанский в своей научной работе подчеркнул, что именно в процессе педагогической практики можно в полной мере осмыслить закономерности и принципы обучения и воспитания, овладеть профессиональными умениями и навыками, опытом практической деятельности.

В комплексе с учебными дисциплинами практическая деятельность студентов способствует определению направлений и перспектив профессионального роста в будущем, укреплению адекватной профессиональной самооценки, формированию личности будущего педагога, профессии.

На практике педагогическая деятельность студентов совершенствуется на основе содержательного фактического материала, познание и результативное освоение которого возможно только на основе живых впечатлений и наблюдений.

В педагогической практике студентов важными составляющими являются:

- способность студента к изменениям своей социально-профессиональной активности, понимаемая как важнейшее качество личности, которое выражает её творческое отношение к различным сторонам жизни, в том числе и к самому себе. В педагогической практике определятся, какова направленность этой активности в профессиональной сфере;
- разносторонняя ориентация будущего учителя на все сферы педагогической деятельности: предметную, учебную деятельность обучающихся и ее методическую оснащенность, собственно воспитательное взаимодействие и его организацию, овладение методикой исследовательской работы;
- формирование в условиях естественного педагогического процесса рефлексивной культуры, когда для учителя предметом его размышлений становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия практических решений. Анализ собственной деятельности помогает практиканту осознать трудности, возникающие у него в работе, и найти грамотные пути их преодоления [1].

Указанные составляющие педагогической практики будущего учителя определяются следующими целевыми установками:

- развитие профессиональной компетентности педагога, личностно-гуманистической ориентации, системного видения педагогической реальности;
- формирование предметной области, рефлексивной культуры;
- овладение педагогическими технологиям и способностью к интеграции с педагогическим опытом [2].

В ходе педагогической практики у студентов вырабатываются основы анализа и оценки собственной профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая рефлексия развивается не только в работе с педагогическим дневником, но и в каждом занятии, в каждом общении с детьми. Студентам во время практики необходимо быть готовыми к реальной педагогической деятельности, где им придется выполнять все функции учителя. Показатели уровня знаний, умений, личностного развития и творческой активности обучающихся теснейшим образом связаны с качеством образовательного процесса и являются более значимыми для определения эффективности качества образовательного процесса [3; 4].

Одной из главных задач педагогической практики является изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в образовательных организациях, т.е. мониторинга как постоянного наблюдения за каким- либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату.

Как показывает опыт работы со студентами, педагогическая практика выступает важнейшим условием формирования индивидуальных, социально значимых, профессиональных качеств, средством усвоения личного опыта формирования отношения к базовым ценностям и приобретения необходимых для жизни качеств, способом метаморфозности внешних отношений во внутреннюю структуру личности, способом распространения неокультурных ценностей и др.

Библиографический список

1. Весна Е.Б., Киселева О.О. *Профессионально-педагогическая практика*: учебно-методическое пособие. Москва; Воронеж: МОДЭК, 1999.

2. Игонина Т.Б. *Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях педагогической практики (На примере классического университета)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Кемерово, 2001.
3. Капайкин И.А. Роль педагогической практики в формировании профессиональной компетентности студентов педагогического вуза. *МБОУ СОШ*. 2015; 10.
4. Старченко Е.В. Педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов вузов. *Теория и практика образования в современном мир: материалы IV Междунар. науч. конф.*, январь 2014 г. Санкт-Петербург, 2014: 173 – 182. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4726

References

1. Vesna E.B., Kiseleva O.O. *Professional'no-pedagogicheskaya praktika*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva; Voronezh: MOD`EK, 1999.
2. Igonina T.B. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov v usloviyah pedagogicheskoj praktiki (Na primere klassicheskogo universiteta)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kemerovo, 2001.
3. Kapajkin I.A. Rol' pedagogicheskoj praktiki v formirovanii professional'noj kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza. *MBOU SOSh.* 2015; 10.
4. Starchenko E.V. Pedagogicheskaya praktika kak odin iz sposobov formirovaniya professional'nyh kompetencij studentov vuzov. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mir: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf.*, yanvar' 2014 g. Sankt-Peterburg, 2014: 173 – 182. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4726

Статья поступила в редакцию 20.11.18

УДК 378

Gadzhieva P.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
Rajabova R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

THE USE OF THE EDUCATIONL SPACE OF A UNIVERSITY FOR EDUCATION OF FUTURE TEACHERS. The article substantiates the relevance of a problem of educating students in the educational space of a pedagogical university. It defines the importance of educating future teachers of professionally significant qualities, the development of communicative competence as an integral part of professional competence. The article discusses the possibilities of educational activities in the formation of the personality of the teacher. The authors conclude that education is a teacher training university students focused, organized by the pedagogical process of interaction between teachers with students. This interaction can take the form of different forms, among which the authors can highlight the organization of various socially significant activities of students, formation of the students' patriotic, moral, aesthetic, physical, strong-willed the qualities of their professional development, creativity and positive qualities, forming a harmonious relationship with society and with the outside world.

Key words: **upbringing, educational environment, educational process, influence of educational environment, professionally significant qualities.**

П.Д. Гаджиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
Р.В. Раджабова, *канд. пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА В ВОСПИТАНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В данной статье обосновывается актуальность проблемы воспитания студенческой молодёжи в условиях образовательного пространства педагогического университета. В ней определяется важность воспитания у будущих педагогов профессионально – значимых качеств, развития коммуникативной компетентности как неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности; в статье также рассмотрены возможности воспитательных мероприятий в формировании личности педагога. Авторы делают вывод о том, что воспитание студентов педагогического университета – это целенаправленный, организованный педагогический процесс взаимодействия педагогов со студентами. Данное взаимодействие может проявляться в виде различных форм, среди которых можно выделить организацию различной социально значимой деятельности студентов, формирование у студентов патриотических, нравственных, эстетических, волевых, физических качеств, развитие их профессиональных, творческих способностей и положительных качеств, формирование гармоничных отношений с социумом и с окружающим миром.

Ключевые слова: **воспитание, образовательная среда, воспитательный процесс, влияние образовательной среды, профессионально значимые качества**.

Актуальность исследования обусловлена социокультурной ситуацией, сложившейся в России, при которой реализация концепции воспитания человека российской культуры является одной из важнейших задач высшей школы. Актуальность усиливается в связи с реальным состоянием культурного развития молодёжи. Развивающаяся личность находится в сложной социокультурной ситуации, поскольку испытывает влияние новых идей и ценностей, разнообразных культурных форм, стилей и направлений. В связи с этим система образования не может ограничиваться только трансляцией социокультурных норм и готового научного знания. Назначение ее состоит в воспитании личности, способной ориентироваться в сложном социокультурном пространстве, умеющей обрести в нем собственную систему культурных ценностей, реализовать свою «Я-концепцию» [1].

Воспитание – целенаправленный процесс формирования гуманистических качеств личности, который основывается на взаимодействии педагога и воспитанника [2].

Научная картина воспитательного процесса предполагает наличие ряда закономерностей, управляющих ходом воспитания личности. Педагогические закономерности воспитания – это адекватное отражение объективной, то есть независимой от воли субъекта, действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

Система высшего образования сегодня рассматривается как важнейший институт социализации личности, где обучение и воспитание представляют собой единый процесс, направленный на подготовку высокообразованных, широко эрудированных, культурных, творчески мыслящих специалистов. В студенческие годы молодые люди наиболее активно приобщаются к ценностям культуры, приобретают навыки общественно-политической деятельности, интенсивно расширяют круг общения. Этому способствует особый уклад жизни высшей школы, где существенной чертой является поощрение творчества, инициативы и самодеятельности в поиске оптимальных форм и методов самостоятельного добывания знаний.

Многие вузы за последние годы значительно продвинулись в организации воспитательной работы со студентами. Для этих вузов характерна сложившаяся или складывающаяся система воспитательной работы, включающая в себя четкую структуру, планирование, разнообразное содержание, кадровое и материальное обеспечение: взаимодействие кафедр, деканатов и советов вузов. В ряде учебных заведений заметна координирующая роль проректоров, управлений (отделов) по воспитательной работе, всемерно поддерживается студенческое самоуправление, создаются педагогически целесообразные условия для деятельности общественных молодёжных организаций, активизировалась деятельность кураторов [3].

Однако говорить о высокой результативности социально-воспитательной работы преждевременно. В этой области имеется ряд проблем – студенчество не проявляет должного интереса к освоению избранной профессии, отличается низкой внутренней культурой, политически и граждански индифферентно и инфантильно. Социологические исследования в молодёжной среде показывают их терпимое отношение, как к употреблению спиртных напитков, так и к наркотикам. Все это формирует живительную почву для распространения пагубных привычек в молодёжной среде и соответствующие нормы поведения. Среди молодёжи происходит резкая поляризация способов общественного поведения как реакция на изменившиеся условия жизни [4 – 5].

В целях повышения качества воспитательной работы среди студенческой молодёжи на базе факультета права ДГПУ проводится целенаправленная систематическая специально-организованная работа по формированию у будущих педагогов профессионально-значимых качеств в личности учителя. В качестве примера можем привести воспитательные мероприятия: «Профессиональное самоопределение педагога», «Духовно-нравственное воспитание молодёжи», «Здоровый образ жизни», «Я – учитель, я – человек»; конкурс студенческих работ «Я – правовед».

На основании вышеизложенного следует отметить, что воспитание будущего педагога в условиях образовательного пространства педагогического вуза должно носить систематический характер, соблюдая принцип преемственности на всех этапах обучения (в процессе аудиторной и внеаудиторной работ).

Педагог – ведущий по жизни за руку, человек, который раскрывает прекрасное в индивиде. Человек, который воспитывает, обучает, развивает своих подопечных, открывает в них новые начала и способствует раскрытию творческого потенциала. Но и сам педагог как таковой и как личность формируется под влиянием различных установок и условий. Для формирования педагога как хорошего специалиста необходимо снабдить его необходимой информацией, научить навыкам и умениям, необходимым в педагогической деятельности. Для формирования педагога как личности нужно учитывать все составляющие, все стороны жизни человека. Становление личности существенно зависит от совокупности всех условий, характерных для определенной социальной ситуации. Поэтому для становления будущих педагогов необходимо создать благоприятные условия, способствовать развитию в будущих педагогах положительных качеств и творческих способностей. Ведь от качеств педагога зависит его профессиональная деятельность, а, следовательно, развитие и обучение учащихся.

Таким образом, воспитание студентов педагогического университета – целенаправленный, организованный педагогический процесс взаимодействия педагогов университета со студентами. Это и организация различной социально значимой деятельности студентов, и формирование у них патриотических, нравственных, эстетических, волевых, физических качеств, и развитие их профессиональных, творческих способностей и положительных качеств, и формирование отношений с социумом и с окружающим миром.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Возможности образовательного пространства педагогического вуза в воспитании студентов. *Материалы научно-практической конференции*. Махачкала, 2018.
2. Беккер И.Л., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория. *Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского*. 2009; № 12 (16): 132 – 140.
3. Ильин Е.П. *Психология для педагогов*. Санкт-Петербург, 2012.
4. Щуркова Н.Е. *Прикладная педагогика воспитании*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2005.
5. Кибальченко И.А. *Теория и практика воспитательной деятельности*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.

References

1. Gadzhieva P.D. Vozmozhnosti obrazovatel'nogo prostranstva pedagogicheskogo vuza v vospitanii studentov. *Materialy nauchno-prakticheskoj konferencii*. Mahachkala, 2018.
2. Bekker I.L., Zhuravchik V.N. Obrazovatel'noe prostranstvo kak social'naya i pedagogicheskaya kategoriya. *Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo*. 2009; № 12 (16): 132 – 140.
3. Il'in E.P. *Psihologiya dlya pedagogov*. Sankt-Peterburg, 2012.
4. Schurkova N.E. *Prikladnaya pedagogika vospitanii*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2005.
5. Kibal'chenko I.A. Teoriya i praktika vospitatel'noj deyatel'nosti. Rostov-na-Donu: Feniks, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.11.18

УДК 378

Guseynov R.D, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychological and Pedagogical Education, Director of Moscow Pedagogical State University, Derbent branch (Derbent, Russia), E-mail: elmira.pirmagomedova@yandex.ru*
Pirmagomedova E.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Department of Psychological and Pedagogical Education, Moscow Pedagogical State University, Derbent branch (Derbent, Russia), E-mail: elmira.pirmagomedova@yandex.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ADAPTATION AND SOCIALIZATION OF CHILDREN TO THE SURROUNDING SOCIETY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. The article is a result of the analysis of research in the field of pedagogical psychology on the topic of psychological and pedagogical adaptation and socialization of children to the surrounding society. The concept of "adaptation", its importance in pedagogical psychology, prospects for further study of adaptation, and the scientific development of this phenomenon in the model of psychological and pedagogical support of the educational process are considered, the pedagogical problem is defined. The theme of adaptation is relevant for many decades, studied in various sciences and branches of psychology.

Key words: **adaptation, socialization, personal adaptation potential, psychological and pedagogical problem of socialization of educational process, psychological and pedagogical adaptation.**

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ К ОКРУЖАЮЩЕМУ СОЦИУМУ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Данная статья является результатом анализа исследований в области педагогической психологии по теме психолого-педагогическая адаптация и социализация детей к окружающему социуму. Рассмотрено понятие «адаптация», его значение в педагогической психологии, перспективы дальнейшего изучения адаптации, и научное развитие данного явления в модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, определена педагогическая проблема. Тема адаптации актуальна на протяжении многих десятилетий, исследуется в различных науках и отраслях психологии.

Ключевые слова: **адаптация, социализация, личностный адаптационный потенциал, психолого-педагогическая проблема социализации образовательного процесса, психолого – педагогическая адаптация.**

В настоящее время все более актуальными становятся вопросы воспитания подрастающего поколения в принципиально новых условиях жизни нашей страны. Эти условия кардинальным образом изменили содержание активности людей, представление о профессиональном и личностном самоопределении и самореализации в обществе. Все большее значение в самоопределении человека приобретают его личностные свойства. Самоопределение представляет собой некий поиск и утверждение своего пути в мире, своих ценностей и смысла существования в каждый момент времени. Этот процесс имеет свои специфические особенности на каждом возрастном этапе школьного обучения. По отношению к младшим школьникам и подросткам более корректно говорить не о личностном самоопределении как таковом, а о психологической готовности к нему. Одним из основных факторов личностного самоопределения старших подростков рассматривается их психологическая адаптация к жизни.

Современная социальная обстановка общества имеет ряд особенностей: новые экономические проблемы, связанные с переходом к рыночным отношениям, вновь приобретаемая религиозная свобода, смещение социальных ценностей, возникновение богатой элиты и нищей массы людей, межэтнические проблемы, миграция беженцев. В таких условиях многие детские проблемы социальной незащищенности требуют психолого-педагогических мер вмешательства и регулирования. И эти меры необходимо проводить по нескольким направлени-

ям. Еще одной проблемой современности являются дети вне школы. Связанно это, в первую очередь, с тем, что большое количество учащихся не выдерживают конкурсных экзаменов при переводе в десятые классы. Все больше детей после девятого класса поступают в средние специальные учебные заведения. От трудного, проблемного ребёнка всеми силами учителя отказываются, и школы, как бы грубо это не звучало, «избавляются» от них [1]. Психолого-педагогическая социализация личности – процесс сложный и противоречивый, в нем приходится постоянно преодолевать многочисленные препятствия и кризисы. Однако детям и подросткам это дается гораздо труднее. Сложности и противоречия, встречающиеся на их пути, затрудняют процесс социализации, что, например, объясняет такие социально-педагогические явления, как «позднее взросление», «социальная пассивность», «малый социальный возраст», «позднее социальное взросление» и др. Социализация как психолого-педагогическое явление может отражать целый ряд проблем, разрешаемых преимущественно психолого-педагогическими средствами, формами и методами [2].

Наиболее значимым принято считать проблемы взаимодействия детей и подростков с социумом. Сюда относят взаимоинформирование, получение информации, трудности понимания, неправильное восприятие информации и неправильные действия; трудности согласования своих действий, потребностей, желаний и требований социума, вступление в противоречие и конфронтацию; трудности из-за отсутствия знаний, навыков, умений и личностных качеств совместной деятельности, общения; агрессивность или безразличность к социальной среде, к окружающим, непонимание их. Одним из показателей успешной адаптации детей в школе определяют эмоциональное состояние. По мнению психологов эмоции – особый класс психических процессов и состояний. В эмоциях отражаются воздействующие на человека явления и ситуации, их значимость. Эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения [3]. Эмоциональные состояния являются показателем состояния человеческих отношений, показателем адаптации человека к жизненным ситуациям. Эмоциональные состояния приравнивают к психологическим свойствам, считают эти явления почти одинаковыми. Эмоциональное состояние здорового ребёнка – ровное, радостное, бодрое настроение. Однако, по мнению В.С. Мухиной, в период адаптации к школе, радостное настроение ребёнка может смениться на плохое, сопровождающееся тревогой [4].

Результатом процесса адаптации является состояние адаптированности. Социально-психологическая адаптированность человека в социальной среде включает не только социальную, но и личностную адаптацию. Личностный аспект психологической адаптации – это, приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества, и с собственными потребностями, мотивами, интересами. Личностный аспект психологической адаптации заключается в том, что человек адаптируется к жизни в обществе в соответствии не только с требованиями этого общества, но и со своими представлениями, позициями, переживаниями. Психологическое содержание адаптирующейся личности определяется осознанием окружающей среды, рефлексией себя, саморегуляцией адаптационного потенциала, необходимого для установления позитивного взаимодействия с окружающей средой и с самим собой. В пространстве общественных отношений взаимодействуют два необходимых для становления личности процесса: процесс социализации и процесс индивидуализации. Именно эти процессы создают в своем единстве внешние и внутренние условия для развития индивидуальности личности. Они отвечают за формирование соответственно социальной адаптации и личностной адаптации (адаптированности). Только гармоничное сочетание этих двух процессов на всех предыдущих этапах детства порождает достаточно высокий уровень психологической адаптации старших подростков, что является благоприятным условием для формирования их самоопределения [5].

Социальная адаптация предполагает усвоение действующих в социальной общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Человек не может проявить себя как личность раньше, чем он освоит действующие в данном обществе нормы и овладеет определенными приемами и средствами деятельности. Позитивное взаимодействие человека с окружающей средой и с самим собой свидетельствует о полноценной социальной и личностной адаптации человека.

Таким образом, психологическая адаптация человека к жизни имеет непосредственное отношение к личностному самоопределению. Она содержательно связана с процессами социализации и индивидуализации личности. Социализация – это процесс усвоения человеком опыта той общественной жизни и тех общественных отношений, в которые он попал при рождении и в которых он растет и взрослеет. Иными словами, «социализация» – это процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром. Одним из первых основных институтов социализации является семья. Она для ребёнка: источник и условие развития его психики, расширения знаний и представлений об окружающем мире, первая модель принятых в данном обществе социальных отношений, с которой он встречается. Однако семья не может предоставить ребёнку возможность в полной мере приобрести опыт социального поведения, который необходим для вступления в более широкий круг общественных отношений за пределами родственных связей. Другими факторами или институтами социализации являются детский сад, школа, вуз, различные группы, в которые человек входит в соответствии со своими увлечениями, интересами, задачами (кружки, секции, учебные группы), профессиональный трудовой коллектив. Каждый из них вносит свой вклад в формирование и обогащение социального опыта человека, предъявляя к нему те или иные требования, соответствующие той или иной стадии социализации. В процессе социализации происходит усвоение правил поведения, норм отношений и общения, способов действия, культуры, существующих в данном обществе в данное время. Социализация рассматривается, как процесс, протекающий в двух направлениях, – становление человека как личности и становление человека как субъекта деятельности, как деятеля [6].

«Социализация личности» обычно понимается как процесс усвоения ею социального опыта. Он имеет двоякое действие: «включение личности в систему общественных отношений и самостоятельное воспроизводство индивидом этих отношений» [7].

В результате социализации человек занимает определенное место в окружающем его социуме, приобретает навыки социального поведения, вырабатывает свой взгляд на мир, постигает, что есть добро и зло. Процесс социализации, в конечном итоге, выступает как взаимодействие человека и общества, как процесс включения человека в жизнь общества. Социализация (лат. Socialis – общественный) – сделать человека общественным.

В соответствии с возрастными возможностями человек должен быть социализирован к определенному уровню общественной культуры, научен жить в определенной социокультурной среде, должен овладеть необходимой суммой знаний, умений, навыков, достичь определенного уровня сформированности мировоззрения, направленности личности. На каждом возрастном этапе перед человеком стоят задачи, связанные с его участием в семейной и общественной жизни.

Социально психологические задачи ориентируют педагога на «становление самосознания личности, ее самоопределение в актуальной жизни и на перспективу, самоактуализацию и самоутверждение, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их решения» [7].

Они направлены больше всего на раскрытие субъективных (социально-психологических) непосредственно связанных не с местом человека в обществе, личностных качеств, взглядов, убеждений. С таких позиций человек с момента своего рождения и до самой смерти «впитывает» окружающий мир, приобретает различные знания (как истинные, так и ложные), усваивает многочисленные правила поведения (как полезные для общества, так и вредные), но на их основе строит свою иерархию ценностей (как совпадающую с принятой в обществе, так и противоречащую ей).

Успешная социализация предполагает, что человек эффективно адаптирован в обществе и, более того, способен в определенной мере противостоять обществу, вернее всему тому в обществе, что мешает его саморазвитию. «Человек, полностью адаптированный в обществе и не способный в какой-то мере противостоять ему, то есть конформист, может рассматриваться как жертва социализации. В то же время человек, не адаптированный в обществе, также становится жертвой социализации – правонарушителем, девиантом», – считает А.В.Мудрик [6].

В соответствии с требованиями данных видов социализации складывается система социально-педагогической деятельности, которая представляет собой социальную работу в конкретной микросфере по оказанию помощи отдельной личности.

Одно из направлений деятельности социального педагога – социальная работа в микрорайоне, которая включает целый комплекс социально-педагогических служб, отличается разнообразием видов, форм. Социоадаптационное направление, которое включает в себя следующие виды работы социального педагога: помощь человеку в выборе социальных ролей, в формировании ценностных ориентаций, мировоззрения, нравственных привычек; выработку и реализацию социально-педагогических программ социализации личности. Нам представляется весьма интересной схема направлений профессиональной деятельности социального педагога, предоставленная Н.Ф. Масловой [7]. К направлениям профессиональной деятельности социального педагога относят: изучение социально-психологических ценностей личности, социально-педагогических влияний микросреды на растущего человека: наблюдение; беседа; опрос экспертов; интерьвьюирование; анкетирование; невербальный экспрессдиагноз; изучение документов; контент – анализ; организация воспитательно-образовательных взаимодействий с проблемной личностью, нуждающейся в особом педагогическом внимании; социально-психологическая помощь и поддержка личности в критических и кризисных ситуациях; выбор программы и плана действий; диалог–обсуждение путей решения проблемы; компетентная помощь в реализации выхода из проблем; координация усилий ближайшего окружения личности; создание «группы поддержки». Социальные педагоги, как социальные работники, деятельность которых распространяется на психолого-педагогическую сферу жизнедеятельности человека и человеческого общества, должны быть ориентированы на все требования социально-профессиональной компетентности специалиста. Успех социально-педагогической деятельности может быть достигнут лишь сочетанием человеческих и профессиональных качеств педагога. Научить детей самостоятельно справляться с проблемами, научить, как улучшить свою будущую жизнь, найти скрытые резервы, развить их, помочь открыть жизненные резервы, увести подальше от кривых дорожек – задача современного педагога и психолога [8; 9].

Интеграция личности предполагает взаимодействие индивида с окружающей средой. Важно, чтобы дети понимали отношения, которые складываются

во внешнем мире и научились выстраивать такого рода отношения. Дети должны уметь меняться в соответствии с изменениями, которые происходят рядом с ними и не оставаться бесполезным обществу. Социальная адаптация и личностная адаптация вместе образуют психологическую адаптацию человека к жизни в современном обществе. Именно психологическая адаптация в единстве своих социальных и личностных аспектов позволяет подростку становиться готовым к самоопределению в жизни. Психологическая адаптация становится главным фактором самоопределения.

Библиографический список

1. Асеев В.Г. Теоретические проблемы адаптации. *Адаптация учащихся и молодёжи к труду и учебной деятельности*. Иркутск, 1996.
2. Гусейнов Р.Д. *Социально-правовая защита детей как условие их социализации*. Автореферат диссертации … степени кандидата педагогических наук. Махачкала, 2006.
3. Зинченко В.П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира как реализация сознания. *Мир психологии*. 1999; 1 (17): 97 – 104.
4. Зеленая Л. В. Проблема адаптации в педагогической психологии. *Современная психология: материалы IV Междунар. науч. конф.* (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, 2016: 43 – 45.
5. Котова И.Б., Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.Б. *Личность: ресурсы развития*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2017.
6. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*: учеб. для студ. пед. вузов. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва: Академия, 2000.
7. Маслова Н.Ф. Социальная педагогика в контексте культуры. *Рабочая книга социального педагога*. Орел, 2005; Ч. II.
8. Нюдюрмагомедов, А.Н. *Единство учебной и внеучебной деятельности учащихся*: пособие для учителей. Махачкала: Дагучпедгиз, 1997.
9. Петровский А.В. Проблемы развития личности с позиции социальной психологии. *Вопросы психологии*. 2004; 4.
10. Пирмагомедова Э.А., Нагиева А.Т., Бабаева Л.М. *Самооценка и личностное становление в младшем школьном возрасте*: учебное пособие. Махачкала, 2016.

References

1. Aseev V.G. Teoreticheskie problemy adaptacii. *Adaptaciya uchaschihsya i molodezhi k trudu i uchebnoj deyatel'nosti*. Irkutsk, 1996.
2. Gusejnov R.D. *Social'no-pravovaya zaschita detej kak uslovie ih socializacii*. Avtoreferat dissertacii … stepeni kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2006.
3. Zinchenko V.P. Problema vneshnego i vnutrennego i stanovlenie obraza sebya i mira kak realizaciya soznaniya. *Mir psihologii*. 1999; 1 (17): 97 – 104.
4. Zelenaya L. V. Problema adaptacii v pedagogicheskoj psihologii. *Sovremennaya psihologiya: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf.* (g. Kazan', oktyabr' 2016 g.). Kazan': Buk, 2016: 43 – 45.
5. Kotova I.B., Gusejnov R.D., Gusejnova I.B. *Lichnost': resursy razvitiya*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: GBU DPO RO RIPK i PPRO, 2017.
6. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika*: ucheb. dlya stud. ped. vuzov. Pod redakciej V.A. Slastenina. Moskva: Akademiya, 2000.
7. Maslova N.F. Social'naya pedagogika v kontekste kul'tury. *Rabochaya kniga social'nogo pedagoga*. Orel, 2005; Ch. II.
8. Nyudyurmagomedov, A.N. *Edinstvo uchebnoj i vneuchebnoj deyatel'nosti uchaschihsya*: posobie dlya uchitelej. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1997.
9. Petrovskij A.V. Problemy razvitiya lichnosti s pozicii social'noj psihologii. *Voprosy psihologii*. 2004; 4.
10. Pirmagomedova `E.A., Nagieva A.T., Babaeva L.M. *Samoocenka i lichnostnoe stanovlenie v mladshem shkol'nom vozraste*: uchebnoe posobie. Mahachkala, 2016.

Статья поступила в редакцию 19.11.18

УДК 372.8

Davydenko M.V., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Cultural Studies and Design, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: davydenkomaryna@yandex.ru*
Melekhova K.A.*, Cand. of Sciences (Art History), senior lecturer, Department of History of Art, Costume and Textiles, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kschut@mail.ru*
Stepanskaya A.G., *Cand. of Sciences (Art History), senior lecturer, Department of History of Art, Costume and Textiles, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: step.allochka@mail.ru*
Batsyna O.A., *senior teacher, Department of History of Art, Costume and Textiles, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: ok.batcyna@mail.ru*

THE ROLE OF ELECTRONIC TRAINING FACILITIES IN THE STUDY OF THE COURSE "BASIS OF IMAGEOLOGY" BY THE STUDENTS OF THE DIRECTION OF THE PREPARATION "ART OF COSTUME AND TEXTILE". The article is dedicated to a relevant topic in the context of the modern educational paradigm – the role and place of electronic learning tools in studying the art of costume and textiles with reference to the discipline developed and implemented at the Faculty of Arts and Design of the Altai State University. The advantages of using electronic training tools in the formation of general cultural and professional competencies of students who major in "Art of Costume and Textiles" are studied on the example of the discipline "Fundamentals of Imageology". The authors consider the specifics of electronic teaching aids, their advantages in the process of combining the professional qualities of future stylists and fashion designers.

Key words: **electronic teaching aids, vocational training, art education, pedagogical technologies, imageology.**

М.В. Давыденко, *канд. филос. наук, доц. каф. культурологии и дизайна, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: davydenkomaryna@yandex.ru*
К.А. Мелехова, *канд. искусств., доц. каф. истории искусства, костюма и текстиля, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: kschut@mail.ru*
А.Г. Степанская*, канд. искусств., доц. каф. истории искусства, костюма и текстиля, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: step.allochka@mail.ru*
О.А. Бацына, *ст. преп. каф. истории искусства, костюма и текстиля, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: ok.batcyna@mail.ru*

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОСНОВЫ ИМИДЖЕЛОГИИ» СТУДЕНТАМИ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ИСКУССТВО КОСТЮМА И ТЕКСТИЛЯ»

Статья посвящена актуальной в контексте современной образовательной парадигмы теме – рассмотрению роли и места электронных средств обучения в изучении искусства костюма и текстиля на примере дисциплины, разработанной и реализуемой на факультете искусств и дизайна ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет». Исследуются преимущества использования электронных средств обучения в формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов направления «Искусство костюма и текстиля» на примере дисциплины «Основы имиджелогии». Авторами рассматриваются специфика электронных средств обучения, их преимущества в процессе сложения профессиональных качеств будущих художников-стилистов и художников-модельеров.

Ключевые слова: **электронные средства обучения, профессиональное обучение, художественное образование, педагогические технологии, имиджелогия.**

Развитие информационно-коммуникационных технологий в современном образовательном процессе, изменение характера культуры (усвоение новых культурных норм, правил, образцов) предопределяет переход к новым образовательным практикам, изменению самой сущности образовательного процесса. Педагогические технологии (по определению В.П. Беспалько), являющиеся научным проектированием и научным воспроизведением, гарантирующим успех педагогическим действиям) сегодня становятся формой модернизации педагогического процесса. Применение новейших педагогических технологий в образовании предполагает использование понятий «субъект учения», «субъект познавательной деятельности», сущностью которых является развитие познавательной активности, воображения, творческих качеств личности, способности анализировать и синтезировать понятия, умение проводить логические и причинно-следственные связи. Как отмечает Г.В. Можаева, в новой образовательной парадигме диалог преподавателя и обучающегося определяет основные формы организации учебного процесса, современный человек должен не только обладать неким объемом знаний, но и уметь учиться: искать и находить необходимую информацию, использовать разнообразные источники информации для решения возникающих проблем, постоянно расширять свои компетенции [1].

В XXI веке одной из ведущих парадигм в образовании является открытое образование как базис современного информационного общества. Средством реализации этой открытости становится электронное обучение. Электронное обучение – (от англ. e-learning) система обучение с помощью информационных и электронных технологий. Современные компьютерные методы представления информации включают в себя не только тексты, но и визуальные файлы в различных расширениях, графики, видео, звуковые фрагменты, анимацию и тому подобное [2].

Как отмечает О.А. Шелюгина, специфика электронных средств обучения состоит в многослойности их характера, постоянном появлении новых форм или новых способов применения, что затрудняет разработку их классификации [3]. Среди основных видов электронных средств обучения – электронные учебники, электронные тренажеры, программные средства для контроля усвоения знаний, умений и навыков, справочные информационно-поисковые системы. Электронные средства активно используются для проведения аудиторных занятий, организации самостоятельной работы, самообразования; особенно востребованы возможности таких средств в дистанционной форме обучения, поскольку они позволяют полностью организовать дидактический процесс: доставлять учебную информацию в наглядной форме, использовать инструменты для педагогической коммуникации, организовывать самостоятельную, в том числе исследовательскую работу студентов, осуществлять педагогический контроль, хранить и анализировать информацию, связанную с реализацией учебных курсов [3]. К достоинствам электронных средств обучения относится высокий уровень качества визуальной информации, возможность выстраивания индивидуальных образовательных стратегий, возможность четкой организации самостоятельной и проектной работы обучающихся и ее контроля.

Рассматривая преимущества электронных средств обучения на примере дисциплины «Основы имиджелогии», адресованной студентам направления подготовки «Искусство костюма и текстиля», реализуемой на факультете искусств и дизайна ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», следует отметить, что данный учебный курс направлен на овладение знаниями основных механизмов и методов формирования имиджа, а также навыками их эффективного использования в процессе профессионального развития будущих специалистов. Электронное сопровождение курса базируется на основе системы управления обучением «Moodle» [4]. Электронная среда платформы «Moodle» располагает различными дидактическими средствами. В частности, в системе «Moodle» представлено как традиционное методическое обеспечение учебного курса (рабочая программа дисциплины, список литературы, представленной в научной библиотеке университета, темы для практических занятий, список вопросов к экзамену), так и дополнительные материалы (гипертекстовые ссылки, видео-ресурсы сети Интернет, тематические web-страницы).

Для будущих специалистов в сфере искусства костюма и текстиля – художников-стилистов, художников-модельеров важное значение имеет развитие визуального мышления, наглядно-образного и наглядно-действенного, направленного на творческое решение проблемных задач. В связи с этим электронный курс «Основы имиджелогии» в соответствующих тематических разделах курса содержит виртуальные галереи репродукций, фотографий, формируя представление о колористике, роли цвета в построении имиджа, видах дресс-кода, способах построения габитарного имиджа. В целях иллюстрирования учебного материала используются видеофрагменты, видеофильмы, электронные слайды, инфографика.

Программа дисциплины «Основы имиджелогии» предусматривает выполнение различных видов самостоятельной работы. Для данной цели используется такой инструмент системы «Moodle», как «Самостоятельная работа по разделу курса», содержащий подробную инструкцию по ее выполнению, гиперссылки на необходимые ресурсы в сети Интернет, необходимые учебные пособия по курсу в электронном формате. Для изучения терминологии дисциплины используется также электронный глоссарий, который студенты могут дополнять самостоятельно, внося новые записи. Работа с электронным глоссарием имеет преимущества: с помощью гипертекстовых ссылок термины, указанные в глоссарии, выделяются в любом элементе курса, что делает возможным быстрое обращение к толкованию слова [3].

Курс «Основы имиджелогии» снабжен электронными тестами по разделам дисциплины. Формы тестов разнообразны, что предоставляет студентам качественно подготовиться к контролю знаний, для преподавателей преимуществом включения в курс данного элемента является автоматический результат этого контроля. Дисциплина «Основы имиджелогии» предназначена для студентов очной и заочной форм обучения. Студентам заочной формы обучения это дает возможность более активно включаться в учебную работу, иметь постоянный доступ ко всем необходимым заданиям учебного курса.

Таким образом, электронные средства обучения способствуют более эффективной реализации учебного курса «Основы имиджелогии», формированию общекультурных и профессиональных компетенций, предусмотренных образовательным стандартом направления подготовки «Искусство костюма и текстиля». Благодаря новейшим средствам обучения формируется информационная культура студентов, развиваются навыки коммуникации, визуальное мышление и визуальная культура, владение которой является частью освоения современной образовательной парадигмы.

Библиографический список

1. Можаева Г.В. Электронное обучение в вузе: современные тенденции развития. *Гуманитарная информатика*. 2013; Вып. 7: 126 – 138.
2. Довнар И.С., Мармыш Г.Г., Ложко П.М., Климович В. В. Преимущества дистанционного электронного обучения. *Использование информационных образовательных технологий и электронных средств обучения в вузе*. Гродно: ГрГМУ, 2011: 43 – 46.
3. Шелюгина О.А. Возможности электронных средств обучения для студентов направления «История искусств» в контексте процессов культурной интеграции. *Культура в евразийском пространстве: традиции и новации:* сборник материалов II Международной научно-практической конференции. 12–13 мая, Барнаул: 2016.
4. *Moodle. Сайт сообщества разработчиков системы*. Available at: https://www.moodle.org

References

1. Mozhaeva G.V. `Elektronnoe obuchenie v vuze: sovremennye tendencii razvitiya. *Gumanitarnaya informatika*. 2013; Vyp. 7: 126 – 138.
2. Dovnar I.S., Marmysh G.G., Lozhko P.M., Klimovich V. V. Preimuschestva distancionnogo `elektronnogo obucheniya. *Ispol'zovanie informacionnyh obrazovatel'nyh tehnologij i `elektronnyh sredstv obucheniya v vuze*. Grodno: GrGMU, 2011: 43 – 46.
3. Shelyugina O.A. Vozmozhnosti `elektronnyh sredstv obucheniya dlya studentov napravleniya «Istoriya iskusstv» v kontekste processov kul'turnoj integracii. *Kul'tura v evrazijskom prostranstve: tradicii i novacii:* sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 12-13 maya, Barnaul: 2016.
4. *Moodle. Sajt soobschestva razrabotchikov sistemy*. Available at: https://www.moodle.org

Статья поступила в редакцию 21.11.18

УДК 378.637:39

***Davydova O.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: olgaidaw@mail.ru*

ETHNOPEDAGOGICAL LEARNING TASK AS ONE OF THE TYPES OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS. The article discusses the use of learning objectives of ethno-pedagogical contents in teachers' training. It is noted that at each stage of the development of society the requirements for the professional training of a teacher change. The modern educational paradigm only confirms this trend, indicating new requirements for the professional competence of the future teacher. The formation of the necessary competence within a particular discipline is impossible without purposeful independent work of students, built with the pedagogical support of teachers of higher education. In solving the educational problem of ethnopedagogic content, in the framework of independent work, the student learns the specifics of the ethnic environment, especially the mentality of an ethnic group, learns to actively use the means, methods and functions of ethnopedagogics. The construction of educational tasks related to traditional culture, involves the full restoration of the context of practical activities, essential for its implementation of tasks and situations,

means to ensure the success of their solutions. The presented material allows us to conclude that the solution of the educational problem of ethnopedagogic content reveals the ability of students to self-change and self-development within the needs of professional activities, as well as allows to understand the ethnopedagogic heritage of the peoples of Russia.

Key words: **learning task, ethnopedagogy, training quality, creativity, environment.**

***О.И. Давыдова**, канд. пед. наук, доц, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: olgaidaw@mail.ru*

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается использование учебной задачи этнопедагогического содержания в подготовке педагогических кадров. Отмечается, что на каждом этапе развития общества меняются требования к содержанию профессиональной подготовки учителя. Современная образовательная парадигма только подтверждает данную тенденцию, обозначая новые требования к профессиональной компетентности будущего педагога. Формирование необходимой компетенции в рамках той или иной дисциплины невозможно без целеустремленной самостоятельной работы обучающихся, выстраиваемой при педагогическом сопровождении преподавателей высшей школы. При решении учебной задачи этнопедагогического содержания, в рамках самостоятельной работы, студент осваивает специфику этнической среды, особенности менталитета той или иной этнической группы, учится активно использовать средства, методы и функции этнопедагогики. Конструирование учебной задачи, имеющей отношение к традиционной культуре, предполагает полное восстановление контекста практической деятельности, существенных для ее выполнения задач и ситуаций, средств, обеспечивающих успешность их решения. Представленный материал позволяет сделать вывод, что решение учебной задачи этнопедагогического содержания выявляет способность студентов к самоизменению и саморазвитию в рамках потребностей профессиональной деятельности, а также позволяет осмыслить этнопедагогическое наследие народов России.

Ключевые слова: **учебная задача, этнопедагогика, качество профессиональной подготовки, творчество, среда.**

Использование этнопедагогического подхода в профессиональной подготовке будущих учителей, не является чем-то принципиально новым. К известным исследованиям можно отнести работы: Портнягина И.С., Станчинского Г.А., Харитонова М.Г., Ержанова М.Е., Иванова В.А. и ряда других ученых. Уже имеющиеся научные исследования по вопросам этнопедагогики позволяют разрешить отдельные стороны вопроса использования идей этнопедагогики в подготовке педагогических кадров. Например, использование афористических жанров в системе подготовки педагогических кадров (З.Б. Цаллагова, С.С. Каташ), средств воспитания этнопедагогики: народных игр (Н.В. Ивочкина, О.Н. Кышпанакова), народного фольклора (Л. Павлова), народных сказок (О.И. Давыдова, Л.Г. Богославец) [1]. Такая обширная проблематика научных исследований, посвященная использованию этнопедагогики в подготовке будущих учителей, доказывает востребованность этнопедагогических идей межнационального общения, разрабатываемых в фундаментальных трудах Г.Н. Волкова и его научной школы [2]. Закономерность признания значимости народной педагогики в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования, учителей начальных классов, сельского учителя, руководителя изостудии, учителя национальной школы, учителя по физкультуре, социального педагога и др. является следствием процесса гуманитаризации современного образования. Однако на каждом этапе развития общества меняются требования к самому содержанию профессиональной подготовки учителя. Современная образовательная парадигма только подтверждает данную тенденцию, обозначая новые требования к профессиональной компетентности будущего педагога.

Формирование необходимой компетенции в рамках той или иной дисциплины невозможно без целеустремленной самостоятельной работы обучающихся, выстраиваемой при педагогическом сопровождении преподавателей высшей школы, поскольку педагогическая деятельность, по своей сути, всегда есть деятельность со-творческая. Со-творчество может быть реализовано только в совместной деятельности преподавателя и студента. Социальная, культурная, профессиональная значимость этого со-творчества зависит от включенности его в разные виды самостоятельной деятельности характерные для образовательного процесса. Накапливаемый опыт в процессе самостоятельной деятельности означает не только соответствующее возрастание мощности индивидуального самовыражения обучающегося, характеризуют его адекватные достижения в своей области, но и дополняется определенными усилиями для превосхождения достигнутого. Следует отметить, что профессиональная подготовка человека приобретается за счет огромной мобилизации исходного индивидуального самовыражения, поиска самых различных способов и средств усиления индивидуально-личностного потенциала.

Применительно к профессиональному образованию А.И. Субетто [3, с. 21] определяет качество образования как социальную норму, в которой отражены требования к качеству образования со стороны общества и государства. Качество образовательного результата – есть качества личности, фиксируемые через категории культуры, социально-гражданской зрелости, уровни знаний, умений, творческих способностей, мотивированности, т.е. уровни профессионализма. Профессиональное мастерство является той питательной средой, в которой исчерпывается жизненный потенциал человека и растет потенциал профессионализма. А.А. Деркач и О.С. Анисимов определили три уровня профессионализма [4, с. 85], сформулированные ими в контексте управленческой акмеологии. Осмысление этих уровней в рамках этнопедагогического подхода позволило дополнить их с учетом профессиональной подготовки педагогических кадров:

- это индивидуальные особенности и изменения в процессе обретения личностью жизненного и профессионального опыта;
- это выработка отношений к определенным проявлениям социокультурной жизни (религии, традиции, обычаи, средствам массовой информации и т.д.), которые являются условием включенности специалиста в определенную региональную, этническую и культурную среду;
- это быстрота присвоения культурно-педагогических форм, адекватно оперируя которыми специалист демонстрирует предположенную в них мощность потенциального источника профессионализма;

В качестве дополнительного источника роста профессионализма можно выделить самоизменение и саморазвитие в рамках потребностей профессиональной деятельности, связанных с теми или иными изменениями социума. Любая культурная среда постоянно находится в изменении: с одной стороны, она вбирает в себя что-то новое, отказываясь от установок, которые перестали быть востребованными в этой культуре (или на данном этапе развития общества), с другой – обращается к старым, более устойчивым формам – обрядам, ритуалам, т.е. неким «константам», на которых выстраивается ментальность любой культуры. Роль традиций возрастает в переходные периоды, когда сложившаяся система образования меняется, когда рушатся отработанные формы взаимодействия учителя и ученика, а новые формы еще не устоялись. Образ современного образованного человека аккумулирует в себе суммарное воздействие множества факторов. Из них первостепенное значение играет семья, ближайшее окружение человека, культура этноса, в котором он вырос, региональная среда, религия, страна, где он чувствует или не чувствует себя гражданином (или не является им по каким-то политическим причинам). В силу такой многофакторности воздействия нормативные требования федеральных государственных образовательных стандартов могут отражать только то, что находится в непосредственной компетентности конкретной образовательной системы: они определяют содержание образования и соотносят это с процессами, посредством которых осуществляется профессиональное развитие студента. В связи с этим актуальным становится использование учебных задач этнопедагогического содержания в самостоятельной работе обучающихся. Само определение учебной задачи, ее содержание и структура, достаточно изученная тема в педагогике [5]. Резюмируя определения «учебной задачи» можно заключить, что учебная задача своей целью ставит научить студента овладеть обобщенными способами действий, в самом обобщенном виде – «научить учиться». Студенты получают учебное задание, требующее провести либо исследование, либо анализ, выстроить, определить последовательность действий, методических приемов и т.д. Работа осуществляется в аудитории, носит, как правило, теоретический характер, и главным итогом данной работы становится изменение субъекта деятельности, т.е. самого бакалавра, магистра, а не в изменении предмета деятельности. Учебная задача этнопедагогического содержания является определенным учебным заданием, имеющим четкую цель, но для осуществления этой цели, студентом должны учитываться условия, в которых эти действия должны осуществляться. Таким образом, решая учебную задачу этнопедагогического содержания студенту приходиться учитывать специфику этнической среды, которая определена в каждой учебной задаче, особенности менталитета той или иной этнической группы, активно использовать средства, методы, функции этнопедагогики. С этой позиции, наиболее близким нам определением учебной задачи, можно считать определение А.Н. Леонтьева, что задача – это цель, данная в определенных условиях [6]. Не менее важным руководством для подбора содержания этнопедагогических учебных задач является цивилизационный подход, не допускающий предпочтения ни азиатской (Востока), ни европейской (Запада) культуры [7]. Здесь отражается преимущество этнопедагогики, в каждом «жесте», «действии» которой, содержится обобщение колоссального числа отдельных поведенческих актов, накопленных за тысячелетний опыт истории того или иного этноса.

С 1999 года по настоящее время на базе Алтайского государственного педагогического университета, Института психологии и педагогики при подготовке студентов используются учебные задачи этнопедагогического содержания. Задачи опубликованы в учебных пособиях, включены в практикумы [8; 9], в Фонд оценочных средств по таким дисциплинам как «Этнопедагогика», «Семейная педагогика», «Этногенез детства», «Педагогика народного художественного творчества» и некоторым другим. Приведем пример учебной задачи по дисциплине «Этнопедагогика»: «Философ Ильин И.А. писал: «Ребёнок должен с раннего детства почувствовать творческую радость и силу труда, его необходимость, его почетность, его смысл. Он должен внутренне испытать, что «труд» не есть «болезнь» и что работа не есть «рабство», что, наоборот, труд есть источник здоровья и свободы». Задание: Опишите подлинную картину труда ребёнка в русской крестьянской культуре, используя для этого текст Н.А. Некрасова «Мужичок с ноготок» (из поэмы «Крестьянские дети»). Какими приемами и методами воспитания добивались крестьяне Руси формирования у своих детей трудовых умений? Какими критериями определялось состояние готовности ребёнка участвовать в трудовой деятельности взрослых?».

При составлении учебной задачи в различных типах деятельности выделяются: *повторяющиеся ситуации, результат, который необходимо получить, способы и средства получения результата.* Выделенные структуры переводились в учебное содержание. Конструирование учебной задачи, имеющей отношение к традиционной культуре, предполагает полное восстановление контекста практической деятельности, существенных для ее выполнения задач и ситуаций, средств (мыслительных в том числе), обеспечивающих успешность их решения. Конструирование «традиционного» типа задачи требует особых исследований понимания текста (восстановления за текстом ситуации) и описания. Основываясь на историко-педагогическом контексте этнопедагогического содержания подготовки учителей следует учитывать: диалектическое единство его различных уровней (всеобщий, общий, особенный и единичный); устойчивые развивающиеся неинституализированные системы, обладающие педагогическими традициями: семью, общину, общество сверстников [10]. Этапы конструирования учебной задачи этнопедагогического содержания могут включать:

Таблица 1

Этапы конструирования учебной этнопедагогической задачи

II	Восстановление целостного контекста деятельности народа, где существует практическая задача как достижение желаемого результата
III	Описание задачи, таким образом чтобы текст схватывал сущностные характеристики того, что в этой ситуации происходит (в чем собственно заключается задача)
IIII	Выделение и описание средств решения практической задачи – за счет каких мыслительных средств и практических действий эта задача решается
IIV	Подобрать адекватную форму учебной задачи и типы материала, позволяющие студенту освоить решение такого типа этнопедагогических задач

Выходя на практику, в реальную этническую среду студенты должны закреплять свои образовавшиеся представления, апробируя их в деятельности. В педагогической деятельности особо выделяется исследовательский компонент (В.А. Сластенин, Н.В. Крупенина, В.А. Кан-Калик), так как он требует от будущего педагога научного подхода к педагогическим явлениям, владения умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования. Главным является то, что студенты привносят решенную учебную задачу из аудитории в практику деятельности дошкольной образовательной организации, школы, Центра дополнительного образования. Именно в анализе и решении учебной задачи этнопедагогического содержания выявляются способности студентов к самоизменению и саморазвитию в рамках потребностей профессиональной деятельности, в этой связи происходит творческое осмысление этнопедагогического наследия народов России.

Библиографический список

1. Давыдова О.И., Богославец Л.Г. *Этнопедагогика народной сказки: ученое пособие*. Барнаул: АлтГПА, 2011.
2. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*: учеб. для студ. сред. и выс. пед. учеб. заведений. Москва: Академия,1999.
3. Субетто А.И. *Концепция стандарта качества базового высшего образования*. Санкт-Петербург, 1992.
4. Анисимов О.С., Деркач А.А. *Основы общей и управленческой акмеологии*: учебное пособие. Москва-Новгород, 1995.
5. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001155 – 156.*
6. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения*: в 2 т. Под редакцией В.В. Давыдова и др. Москва: Педагогика, 1983.
7. Корнетов Г.Б. *Всемирная история педагогики:* учебное пособие. Москва: Издательство Российского открытого университета, 1994.
8. Давыдова О.И. *Практикум по социально-педагогическим дисциплинам (тесты, задания, упражнения, педагогические ситуации*: учебное пособие. Барнаул: БГПУ, 2006.
9. Синцова Л.К., Давыдова О.И., Майер А.А. *Практикум по этнопедагогике, социальной педагогике и социальной работе (тесты, задания, упражнения, педагогические ситуации)*: учебно-методическое пособие. Барнаул: БГПУ, 2003.
10. Давыдова О.И. Основные тенденции развития этнопедагогической культуры мышления будущих учителей. *Мир культуры, науки и образования.* 2009; 7: 176 – 179.

References

1. Davydova O.I., Bogoslavec L.G. *`Etnopedagogika narodnoj skazki: uchenoe posobie*. Barnaul: AltGPA, 2011.
2. Volkov G.N. *`Etnopedagogika*: ucheb. dlya stud. sred. i vys. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Akademiya,1999.
3. Subetto A.I. *Koncepciya standarta kachestva bazovogo vysshego obrazovaniya*. Sankt-Peterburg, 1992.
4. Anisimov O.S., Derkach A.A. *Osnovy obschej i upravlencheskoj akmeologii*: uchebnoe posobie. Moskva-Novgorod, 1995.
5. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar':* dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij. Moskva*:* Akademiya, 2001155 – 156.
6. Leont'ev A.N. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*: v 2 t. Pod redakciej V.V. Davydova i dr. Moskva: Pedagogika, 1983.
7. Kornetov G.B. *Vsemirnaya istoriya pedagogiki*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo otkrytogo universiteta, 1994.
8. Davydova O.I. *Praktikum po social'no-pedagogicheskim disciplinam (testy, zadaniya, uprazhneniya, pedagogicheskie situacii*: uchebnoe posobie. Barnaul: BGPU, 2006.
9. Sincova L.K., Davydova O.I., Majer A.A. *Praktikum po `etnopedagogike, social'noj pedagogike i social'noj rabote (testy, zadaniya, uprazhneniya, pedagogicheskie situacii)*: uchebno-metodicheskoe posobie. Barnaul: BGPU, 2003.
10. Davydova O.I. Osnovnye tendencii razvitiya `etnopedagogicheskoj kul'tury myshleniya buduschih uchitelej. *Mir kul'tury, nauki i obrazovaniya*. 2009; 7: 176 – 179.

Статья поступила в редакцию 15.11.18

УДК 378:339.138

***Dyakov I.I.**, Teaching Methodology Specialist, School of Education, Far Eastern Federal University (Ussuriysk, Russia), E-mail: vano_vano75@mail.ru*
***Mukhina D.V.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Philosophy and Socio-Humanitarian Disciplines, Primorskaya State Agricultural Academy (Ussuriysk, Russia), E-mail: myhina@rambler.ru*
***Kalinsky S.A.**, MA student, School of Education, Far Eastern Federal University (Ussuriysk, Russia), E-mail: sergo_3013@mail.ru*
***Vavilo O.A.**, MA student, School of Education, Far Eastern Federal University (Ussuriysk, Russia), E-mail: vav20051975@gmail.com*

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT AND EFFICIENCY OF MARKETING ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION ORGANIZATIONS: REVIEW OF APPROACHES. The article is devoted to the analysis of modern methodological approaches to assessing the level of development and effectiveness of marketing in higher education, presented in scientific publications. The characteristic features of the existing assessment methods are revealed and described. Analysis and generalization of different approaches allowed the authors to identify the main stages of the formation of systems for evaluating the effectiveness of marketing. The authors come to the conclusion about the need for further theoretical and methodological development of approaches to the assessment of marketing activities of higher education organizations.

Key words: **educational organization, higher education, marketing activities, performance evaluation, level of integration, methodology, evaluation criteria.**

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

Д.В. Мухина, *канд. экон. наук, доц. каф. философии и социально-гуманитарных дисциплин, Приморская государственная сельскохозяйственная академия, г. Уссурийск, E-mail: myhina@rambler.ru*

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

О.А. Вавило*, магистрант, Школа педагогики, Дальневосточный федеральный университет, г. Уссурийск, E-mail: vav20051975@gmail.com*

ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТИ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЗОР ПОДХОДОВ

Статья посвящена анализу современных методологических подходов к оценке уровня развития и эффективности маркетинга в сфере высшего образования, представленных в научных публикациях. Выделяются и описываются характерные особенности существующих методик оценки. Анализ и обобщение различных подходов позволили авторам выделить основные этапы формирования систем оценки эффективности маркетинга. В заключение авторы приходят к выводу о необходимости дальнейшего теоретико-методологического развития подходов к оценке маркетинговой деятельности организаций высшего образования.

Ключевые слова: **образовательная организация, высшее образование, маркетинговая деятельность, оценка эффективности, уровень интеграции, методология, критерии оценки.**

Необходимость использования маркетинга в деятельности образовательных организаций требует обоснования эффективности его применения и развития. По мнению большинства авторов, Е.Д. Липкиной [1], О.А. Скуматовой [2], Г.А. Яшевой [3] и др., комплексная оценка эффективности маркетинговой деятельности все еще остается наименее разработанной областью как в теоретических, так и в прикладных аспектах исследований. Более того, специалистами до сих пор не выработаны доступные для практического использования в аналитической работе образовательных организаций методические основы оценки уровня развития и эффективности маркетинга.

Как отмечает Е.Д. Липкина, методология оценки эффективности маркетинга имеет различия в каждой образовательной организации, связанные с такими специфическими особенностями, как:

- степень осознания руководством необходимости внедрения маркетинга;
- степень интегрированности маркетинга в общую структуру менеджмента;
- уровень квалификации кадров, выполняющих функции маркетинга;
- уровень сформированности маркетинговой политики и качество её реализации;
- уровень ресурсного обеспечения [1].

Анализ практики применения маркетинга в российском высшем образовании, представленный в публикациях, указывает на существенные различия в уровне интеграции маркетинга в деятельность образовательных организаций [4]. Так, например, И.В. Захарова с точки зрения эволюции менеджмента организации выделяет четыре уровня развития маркетинга в образовании:

1) маркетинг используется только как стимулирование сбытовой деятельности, как средство влияния на спрос или как организация рекламной деятельности;

2) маркетинг рассматривается как несколько взаимосвязанных функций, в образовательной организации появляются соответствующие специалисты, отвечающие за отдельные направления работы (управление ассортиментом, связи с общественностью, исследование рынка и пр.);

3) маркетинг становится основой стратегии развития организации, а маркетологи непосредственно участвуют в её формировании;

4) маркетинг становится философией управления организации, определяет образ мышления её руководителей, миссию и корпоративную культуру; управление становится ориентированным на клиента и социальные запросы общества [5].

Обобщив мнения исследователей, нам представляется целесообразным выделить три уровня интеграции маркетинга в деятельность образовательной организации:

- высший – управление деятельностью концептуально основано на маркетинге;
- средний – управление использует маркетинг как одну из функциональных областей деятельности;
- низший – управление использует только некоторые инструменты маркетинга.

Такая классификация позволяет более чётко выделить существующий уровень развития маркетинга и дифференцировать образовательные организации. Что, в свою очередь, позволяет определить необходимые направления формирования маркетинговой стратегии. Как показывает анализ практики, уровень развития маркетинга в большинстве образовательных организаций можно охарактеризовать как средний или низший. Маркетинг в сфере образования, в основном, рассматривается как инструмент привлечения потенциальных потребителей образовательных услуг. Реже создается отдел маркетинга, который координирует деятельность подразделений, отвечающих за участие в выставках, «днях открытых дверей», рекламу и т. п. Однако чаще эти функции вменяются какому-нибудь отделу, например, приемной комиссии [6].

Оценка эффективности маркетинговой деятельности организаций высшего образования рассматривается многими исследователями с самих разнообразных сторон и контекстов от экономического до социального. Как отмечает Е.В. Маркелова, «эффективность маркетинга может быть измерена разными методиками. Одни методики могут носить чисто экономический характер, другие же позволяют провести лишь экспертную оценку эффективности, результативности» [7].

По мнению О.Н. Беленова и соавторов, в качестве критериев оценки эффективности маркетинговой деятельности образовательных организаций в современных условиях могут выступать элементы стратегии [8]. Предлагается формирование системы критериев, предполагающей оценку: маркетинговой стратегии, маркетинговых мероприятий, бренда, репутации, результативности процесса продаж, использования коммуникационных каналов, оказываемого влияния на целевые группы, а также анализ конкурентов, потребителей, партнеров. В то же время, предлагаемые показатели и методики их расчета достаточно трудоёмки и требуют высокого уровня экономической подготовки специалистов, современных знаний и навыков в области маркетинга.

Исследуя проблему оценки эффективности маркетинговых исследований, Р.А. Щинова отмечает отсутствие единой позиции и универсальных методик, а также ограниченность публикаций и научных работ по данной тематике как отечественных, так и зарубежных авторов. В своей же работе автор делает акцент на оценке косвенного влияния маркетинговых исследований на управленческий процесс и результаты деятельности организации. На основе экспертного метода предлагается система оценки эффективности, информативности и результативности маркетинговых исследований с точки зрения получения выгоды и достижения целей организации [9].

Г.А. Яшева, обобщая мнения российских и зарубежных экспертов в области маркетинга, предлагает набор анкет и методику опросного формирования мнения руководителей относительно измерения эффективности маркетинговой деятельности предприятий. Данный подход к оценке очень субъективен, однако может быть использован для оценки отношения руководителей к маркетингу в организации [3].

Некоторые зарубежные ученые выделяют метод калькуляции. Его цель заключается в определении фактических затрат на маркетинговую деятельность и сокращении тех расходов, которые не оказывают должного эффекта в достижении основных целей деятельности. Все маркетинговые операции организации они связывают с конкретным продуктом и предлагают выявить их эффективное участие в его продвижении и реализации. Следует отметить, что оценка эффективности предполагает расчет показателя ROMI (Return on marketing investment) – коэффициент рентабельности маркетинговых инвестиций [10].

И.В. Разорвин и Н.К. Шеметова предлагают оценивать эффективность реализации маркетинга образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования по пяти направлениям:

1. Экономическое – позволяет оценить объём привлечения денежных средств, расширение источников финансирования.

2. Информационное – направлено на оценку информационного контента и каналов предоставления информации, определяющих потребительское поведение.

3. Социальное (или потребительское) – предполагает оценку наиболее важных категорий потребителей: абитуриентов, студентов.

4. Интеграционное – предполагает оценку уровня межрегионального и международного сотрудничества.

5. Востребованность – подразумевает оценку уровня востребованности образовательной услуги и её способности удовлетворять запросы основных групп потребителей (обучающихся, работодателей, государства).

Система показателей маркетинговой деятельности, – как отмечают И.В. Разорвин и Н.К. Шеметова, – должна отвечать требованиям комплексности, количественной измеримости, сопоставимости, простоты использования [11].

В то же время, разработанная И.В. Разорвиным и Н.К. Шеметовой система показателей, с помощью которых предлагается оценить достижение поставленных целей и выявить существующие «проблемные зоны», не лишена недостатков. Так, предлагаемые показатели имеют разную систему измерения, что делает затруднительным их обобщение. Одной из наиболее важных проблем является направленность на использование внутренних по отношению к организации источников информации, а также специальных методов её сбора, как правило, достаточно трудоёмких. Это делает проблематичной оценку положения образовательной организации по отношению к конкурентам. Целесообразным представляется использование данных, имеющихся в открытом доступе. Тем не менее, рассматриваемая методика может выступать в качестве базиса для формирования системы оценки маркетинговой деятельности образовательной организации.

Таким образом, изучение различных систем оценки эффективности маркетинга в организациях высшего образования позволило выделить основные этапы их формирования, включающие:

- выбор наиболее значимых критериев достижения поставленных целей;
- формирование сбалансированной системы характеризующих показателей;
- выбор оптимальных методов для расчета показателей;
- определение факторов, влияющих на показатели эффективности;
- оценка эффективности на основе выбранной системы показателей и с учетом степени влияния наиболее значимых факторов.

Также формирование системы показателей должно учитывать следующие факторы, определяемые спецификой конкретной образовательной организации:

- информационное обеспечение (возможность получения полной, достоверной и своевременной информации по всем направлениям деятельности) способствующее принятию качественных управленческих решений;
- методическое обеспечение (особенности методик расчета отдельных показателей и оценки эффективности отдельных маркетинговых мероприятий);
- кадровое обеспечение (уровень профессионализма, компетентности, инновационной активности и перспективности персонала);
- организационное обеспечение (сложность организационной структуры маркетинга и её интегрированность в деятельность образовательной организации);
- ресурсное обеспечение (состав и структура ресурсов, необходимых для осуществления маркетинговой деятельности).

При формировании системы оценки эффективности маркетинга, авторам видится очевидным учёт критериев, обеспечивающих соответствие организации высшего образования аккредитационным требованиям, а также определяющих её конкурентоспособность и положение в российских и международных рейтингах.

В заключение следует отметить, что существующие методики оценки уровня развития и эффективности маркетинговой деятельности организаций высшего образования характеризуются достаточно значительными различиями, как в направлениях оценки, так и в используемых критериях, показателях и инструментах. Не достаточная разработанность методологии оценки делает невозможным принятие эффективных, научно-обоснованных решений по формированию и развитию маркетинговой составляющей деятельности организаций высшего образования.

Таким образом, проблема теоретико-методологического обоснования, разработки и внедрения в практику управления образовательных организаций всесторонней объективной системы оценки развития и эффективности маркетинга остается актуальной и нуждается в дальнейшем исследовании.

Библиографический список

1. Липкина Е.Д. Оценка эффективности маркетинга вуза. *Приволжский научный вестник.* 2013; № 10 (26): 57 – 60.
2. Скуматова О.А. Совершенствование управления маркетинговой деятельности предприятия на основе разработки системы критериев комплексной оценки её эффективности. *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия D: Экономические и юридические науки.* 2010; № 4: 50 – 53.
3. Яшева Г.А. Эффективность маркетинга: методика, оценки и результат. *Практический маркетинг.* 2003; 8: 8 – 15.
4. Дьяков И.И., Вологин И.С., Островская И.Э. Роль маркетинговых исследований в обеспечении конкурентоспособности вуза. *Карельский научный журнал.* 2016; Т. 5, № 2 (15): 19 – 23.
5. Захарова И.В. *Маркетинг образовательных организаций*: учебное пособие. Ульяновск: УИПК ПРО, 2014.
6. Васильева М.В. Управление маркетинговой деятельностью вуза. *Экономические и гуманитарные науки.* 2012; 3: 3 – 9.
7. Маркелова Е. В. Проблематика вопроса маркетинговой политики вуза и способы оценки эффективности маркетинговой деятельности. *Сборник трудов международной научно-практической конференции.* Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2014: 50 – 53.
8. Беленов О.Н., Гончарова И.В., Шилова И.В. Маркетинг в деятельности классического университета. *Вестник ВГУ. Серия: экономика и управление.* 2017; 1: 85 – 91.
9. Щинова Р.А. Оценка экономической эффективности маркетинговых исследований. *Проблемы современной экономики.* 2011; 1: 160 – 163.
10. Solcansky M., Simberova I. Measurement of marketing effectiveness. *Economics and management.* 2010; Vol. 15: 755 – 759.
11. Разорвин И.В., Шеметова Н.К. Методические подходы к оценке эффективности маркетинговой деятельности на рынке социальных услуг. *Вопросы управления.* 2012; 2 (19): 279 – 284.

References

1. Lipkina E.D. Ocenka `effektivnosti marketinga vuza. *Privolzhskij nauchnyj vestnik.* 2013; № 10 (26): 57 – 60.
2. Skumatova O.A. Sovershenstvovanie upravleniya marketingovoj deyatel'nosti predpriyatiya na osnove razrabotki sistemy kriteriev kompleksnoj ocenki ee `effektivnosti. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya D: `Ekonomicheskie i yuridicheskie nauki.* 2010; № 4: 50 – 53.
3. Yasheva G.A. `Effektivnost' marketinga: metodika, ocenki i rezul'tat. *Prakticheskij marketing.* 2003; 8: 8 – 15.
4. D'yakov I.I., Vologin I.S., Ostrovskaya I.`E. Rol' marketingovyh issledovanij v obespechenii konkurentosposobnosti vuza. *Karel'skij nauchnyj zhurnal.* 2016; T. 5, № 2 (15): 19 – 23.
5. Zaharova I.V. *Marketing obrazovatel'nyh organizacij*: uchebnoe posobie. Ul'yanovsk: UIPK PRO, 2014.
6. Vasil'eva M.V. Upravlenie marketingovoj deyatel'nost'yu vuza. `*Ekonomicheskie i gumanitarnye nauki.* 2012; 3: 3 – 9.
7. Markelova E. V. Problematika voprosa marketingovoj politiki vuza i sposoby ocenki `effektivnosti marketingovoj deyatel'nosti. *Sbornik trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij politehnicheskij universitet, 2014: 50 – 53.
8. Belenov O.N., Goncharova I.V., Shilova I.V. Marketing v deyatel'nosti klassicheskogo universiteta. *Vestnik VGU. Seriya: `ekonomika i upravlenie.* 2017; 1: 85 – 91.
9. Schinova R.A. Ocenka `ekonomicheskoj `effektivnosti marketingovyh issledovanij. *Problemy sovremennoj `ekonomiki.* 2011; 1: 160 – 163.
10. Solcansky M., Simberova I. Measurement of marketing effectiveness. *Economics and management.* 2010; Vol. 15: 755 – 759.
11. Razorvin I.V., Shemetova N.K. Metodicheskie podhody k ocenke `effektivnosti marketingovoj deyatel'nosti na rynke social'nyh uslug. *Voprosy upravleniya.* 2012; 2 (19): 279 – 284.

Статья поступила в редакцию 21.11.18

УДК 37

Zhandavletova R.B., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Biology, Geography and Chemistry, Kyzylorda State University (Korkyt Ata, Kyzylorda, Republic of Kazakhstan), E-mail: raihanzhandavletova@mail.ru*

LOVE FOR CHILDREN AS THE MAIN FACTOR IN ENHANCING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY IN THE CLASSROOM. The article discusses a concept of "pedagogical love for children" from a psychological and pedagogical point of view and as a factor in enhancing students' cognitive activity. Various approaches to the development of professional competence and personal qualities of a teacher are systematized and analyzed. At the end of the article, the results of the analysis of the influence of pedagogical love and its significance for teaching and enhancing students' cognitive activity are summarized. The author concludes that the utmost importance in the learning process are personal benchmarks for the development of pupils and the pedagogical impact should extend to the mental, moral and value development of pupils, which effectively contributes to love the teacher to children and sincere moral educational sense.

Key words: **pedagogy, love for children, pedagogical competence, cognitive activity, children, students.**

Р.Б. Жандавлетова, *канд. биол. наук, ст. преп. каф. биологии, географии и химии, Кызылординский государственный университет им. Коркыт Ата, г. Кызылорда, Республика Казахстан, E-mail: raihanzhandavletova@mail.ru*

ЛЮБОВЬ К ДЕТЯМ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ

В статье рассматривается понятие «педагогической любви к детям» с психолого-педагогической точки зрения и как фактор активизации познавательной деятельности учащихся. Систематизируются и анализируются различные подходы к развитию профессиональной компетентности и личностных качеств педагога. В завершении статьи подводятся итоги анализа влияния педагогической любви и ее значения для обучения, духовно-нравственного развития и познавательной активности учащихся.

Ключевые слова: **педагогика, любовь к детям, педагогическая компетентность, познавательная деятельность, дети, учащиеся.**

Современная теория обучения и воспитания при анализе педагогических явлений все больше обращается к личности ребёнка, к тем внутренним процессам, которые формируются у него под влиянием деятельности и общения. Ключевую роль в обучении и воспитании детей играет личность педагога, которая должна включать такие развитые ценностные качества, как любовь, понимание, сострадание, уважение и заботу. Педагогический профессионализм является качественной характеристикой педагога, состоящей из совокупности интегрированных знаний, умений и педагогических способностей. Особую категорию в системе педагогического профессионализма и личностных характеристик педагога является любовь к детям [1, с. 44]. Педагогический вопрос: «Как любить детей?» актуален и важен, так как ответ на него напрямую влияет на результаты обучения и воспитания. Педагогическая любовь рассматривается как искусство, состояние души педагога и высший уровень педагогической деятельности.

Гуманная педагогика направлена на развитие личности ребёнка, его духовное и нравственное развитие, а педагог олицетворяет для ребёнка нравственный пример, образец и ориентир. Потому любовь педагога к детям должна быть всеобъемлющей, одухотворенной и мудрой. Как отмечал, в своих исследованиях В. Франк, «любовь является единственным способом понять другого человека в глубочайшей сути его личности. Никто не может осознать суть другого человека в глубочайшей сути его личности. Никто не может осознать другого человека до того, как полюбил его» [2, с. 14]. Любовь педагога к детям является особой категорией, которая включает как психолого-педагогические аспекты нацеленности на обучение и воспитание детей, так и потребность и способность «отдавать детям свое сердце» [3, с. 34].

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что любовь к ребёнку – это основа воспитательной силы педагогической деятельности, которая способна влиять на его духовный мир и направлять по нравственному пути. Любовь как нравственная ценностная категория является основной движущей силой обучения, развития и становления личности [3, с. 82].

Также современный педагог Ш.А. Амонашвили подчеркивает, что «любовь надо нести детям с любовью, красиво и изящно, чтобы они приняли её и воспитывались... учительская, педагогическая любовь требует для своего проявления огромных душевных усилий и мудрости сердца» [4].

В рамках учебного процесса педагог должен постоянно применять гуманистические установки, в частности любовь к детям, уважение и заботу.

На современном этапе развития образования, учитывая требования ГОС среднего образования РК, педагог не должен забывать о необходимой и важной любви к ребёнку в рамках педагогического процесса. Многие психологические и педагогические проблемы обучения детей, можно решить с помощью любви и поддержки педагога как мастера и наставника ребёнка.

Одной из важных проблем в современной педагогике является преодоление возросших психолого-педагогических проблем в развитии и воспитании детей, таких как тревожность, гиперактивность и синдром дефицита внимания [5].

Данные проблемы являются существенным препятствием для гармоничного всестороннего воспитания и развития детей, а педагогические установки и технологии, зачастую не позволяют с ними справиться в полной мере. В таком случае становится объективно понятно, что помимо современных технологий, необходимо активизация и поддержка детей традиционными педагогическими методами – созданием благоприятной образовательной и воспитательной среды с помощью любви, поддержки, сопереживания и понимания.

Стоит отметить, что любовь педагога к детям является важной формой подражания и образца. Положительный пример педагога, его доброжелательность и нравственность становятся ориентиром в жизни ребёнка.

Педагогическая любовь к детям важна и как основополагающий фактор активизации познавательной деятельности, так как, только получая поддержку, одобрение и поощрение от педагога, ребёнок стремится к знаниям и саморазвитию [6].

В целом, следует подчеркнуть, что любовь к детям является важной составляющей профессиональной и личностной компетентности педагога.

Исследование А.К. Марковой посвящено анализу профессиональной компетентности педагога. Она отмечает, что педагог только тогда профессионал, когда его труд характеризуется достаточно высоким уровнем нравственной педагогической деятельности, педагогического общения и педагогической любви, в которых реализуется личность педагога, и наблюдается положительная динамика в обучении и воспитании детей [3; 6]. В структуре педагогической компетентности исследователь выделяет несколько нравственных компонентов, в которые входит любовь и поддержка детей: теоретический компонент – профессиональные педагогические знания; ценностно-смысловой компонент – профессиональные педагогические позиции, установки, требуемые в профессии учителя; деятельностный компонент – педагогические умения; личностный компонент – индивидуальные особенности личности, позволяющие овладеть профессиональными компетенциями [7].

Систематизируя специфику формирования педагогической любви к детям в рамках учебного и воспитательного процессов, необходимо отметить ее основные особенности:

1) является составляющей частью педагогической культуры;

2) представляет собой интегративное, системное, личностное образование, совокупность личностных и деятельностных характеристик, обусловливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребёнка;

3) является единством теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности, способность понять потребности и создать условия для поддержки развития личности ребёнка.

Ведущим компонентом педагогической любви к детям можно считать педагогическую подготовленность, которая помимо определенной суммы психолого-педагогических знаний, умений и навыков, выработанных в процессе практики воспитания детей, характеризуется рефлексивным отношением к себе как к педагогам. Необходимо отметить, что педагогическая рефлексия рассматривается и как компонент педагогической культуры, и как компонент педагогической компетентности.

Важно подчеркнуть, что благоприятное педагогическое влияние на ребёнка является неким гарантом, защищающим от внешних неблагоприятных воздействий и дающим чувство уверенности в заботе и любви. В.А. Сухомлинский отмечал, что «человечность, сердечность, отзывчивость – это моральный иммунитет от зла, который ребёнок должен приобретать в раннем возрасте « [8, с. 71].

Анализ педагогической и психологической литературы позволил обнаружить различные подходы авторов к выделению сущностных характеристик содержания педагогической любви к детям. На основании проведенного анализа и многолетней практики педагогической деятельности в рамках исследования можно сделать следующие выводы:

- педагогическая любовь к детям является неотъемлемым, сущностным компонентом педагогического процесса;
- любовь педагога к детям является нравственным ориентиром и подражательной основой для учащихся;
- педагогическая любовь и поддержка в рамках образовательно-воспитательного процесса выступает важным фактором мотивации к учебной деятельности, активатором познавательной активности;
- педагогическая любовь должна включать готовность и способность принимать ребёнка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями
- педагогическая любовь – это именно мировоззрение педагога, ориентированное на ребёнка, а также тактичность, спокойствие и уверенность в себе, личностная зрелость, совокупность конструктивных умений, позволяющих устанавливать педагогически целесообразные отношения с ребёнком, выбирать правильный стиль и тип обращения с ним, умение строить развивающую среду для учащихся, стимулировать развитие социально-значимых качеств его личности в процессе учебной деятельности.

В завершении исследования необходимо отметить, что первостепенное значение в учебном процессе имеют личностные ориентиры развития учащихся, а педагогическое влияние должно распространяться на душевное, нравственное и ценностное развитие учащихся, чему действенно способствует любовь педагога к детям и искренние нравственные воспитательные чувства. Современный педагог сможет действенно помочь детям в духовно-нравственном становлении и развитии, только если наполнить образовательное пространство энергией духовной всеобъемлющей педагогической любви.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. *Психология личности: Принципы психол. Анализа*. Москва, 2012.
2. Якушева С.Д. Педагогический имидж современного преподавателя высшей школы. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии:* материалы X междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск. 2011; Часть I.

3. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Москва, 2018.
4. Амонашвили Ш.А. *Как любить детей. Опыт самоанализа*. Москва: Амрита, 2017.
5. Антипкина Н.П., Рудь Н.А. Роль рекомендаций самообразования в современной психологической ситуации. *Личность, семья и общество вопросы педагогики и психологии*: материалы междунар. н.-п. конференции. Новосибирск, 2016; 9 (66).
6. Комаров Е. Организация, психология и технологии неповторимого самообразования человека. *Управление центра персоналом*. 2001; 4.
7. Якушева С.Д. Самообразование и самовоспитание в развитии личности педагога. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: материалы I междунар. науч.-практ. конф. № 1. Новосибирск, 2010; Часть IV.
8. Сухомлинский В.А. *Родительская педагогика*. Москва, 2017.
9. Сухомлинский В.А. *Рождение гражданина*. Москва, 2017.
10. Колпакова Н.В. Реализация деятельностного подхода в обучении как попытки профессионального саморазвития. *Личность, семья и общество: главные вопросы педагогики и психологии*: сборник статей. Новосибирск, 2012.

References

1. Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti: Principy psihol. Analiza*. Moskva, 2012.
2. Yakusheva S.D. Pedagogicheskij imidzh sovremennogo prepodavatelya vysshej shkoly. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii:* materialy X mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk. 2011; Chast' I.
3. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Moskva, 2018.
4. Amonashvili Sh.A. *Kak lyubit' detej. Opyt samoanaliza.* Moskva: Amrita, 2017.
5. Antipkina N.P., Rud' N.A. Rol' rekomendacij samoobrazovaniya v sovremennoj psihologicheskoj situacii. *Lichnost', sem'ya i obschestvo voprosy pedagogiki i psihologii*: materialy mezhdunar. n.-p. konferencii. Novosibirsk, 2016; 9 (66).
6. Komarov E. Organizaciya, psihologiya i tehnologii nepovtorimogo samoobrazovaniya cheloveka. *Upravlenie centra personalom*. 2001; 4.
7. Yakusheva S.D. Samoobrazovanie i samovospitanie v razvitii lichnosti pedagoga. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*: materialy I mezhdunar. nauch.-prakt. konf. № 1. Novosibirsk, 2010; Chast' IV.
8. Suhomlinskij V.A. *Roditel'skaya pedagogika*. Moskva, 2017.
9. Suhomlinskij V.A. *Rozhdenie grazhdanina*. Moskva, 2017.
10. Kolpakova N.V. Realizaciya deyatel'nostnogo podhoda v obuchenii kak popytki professional'nogo samorazvitiya. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: glavnye voprosy pedagogiki i psihologii:* sbornik statej. Novosibirsk, 2012.

Статья поступила в редакцию 19.11.18

УДК 37.013.43:373(470+571)»2001/2018»

***Zhernosenko I.A.**, Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: irina.jernosenko@gmail.com*

ETHNIC AND CULTURAL BASIC PRINCIPLES OF BECOMING OF RUSSIAN EDUCATION IN THE TRANSIENT PERIOD. The paper considers an issue of overcoming civilizational break in the epoch of post-modernism between real historical and cultural processes that run in the today's society and a necessity in preservation of cultural identity of indigenous peoples that live in Russia. Deep inner contradictions triggered by above-mentioned processes should be put in focus of public attention to get a valid educational model. The author offers to discuss a cultural model of school education which helps to get well-educated, creative, and ethnically developed personality as an effective mechanism to solve the problem. The author's research methodology bases on principles of synergetics paradigm that lets to bring to light some mechanisms of social self-organization and to define methods for their functioning in the school system.

Key words: **education system, ethnos, synergetics, transient period, post-modernism in philosophy, late philosophical modernity.**

***И.А. Жерносенко,** канд. культурологии, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: irina.jernosenko@gmail.com*

ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРЕХОДНУЮ ЭПОХУ

В статье раскрывается проблема преодоления цивилизационного разрыва, возникшего в эпоху постмодерна между объективно складывающимися историко-культурными процессами современного общества и потребностью сохранения культурной идентичности коренных народов России. Порожденные названными процессами глубокие внутренние противоречия требуют пристального внимания общества и становления адекватной образовательной модели. Эффективным механизмом решения обозначенной проблемы автору представляется культуротворческая модель школьного образования, способствующая становлению современной образованной, креативной, ценностно-сформированной личности, идентичной собственной культуре, нацеленной на сохранение и развитие ее ценностей. Методологическая основа исследования базируется на принципах синергетической парадигмы, позволяющей выявить механизмы социальной самоорганизации, и определить способы их функционирования в системе образования.

Ключевые слова: **образование, этнос, синергетика, переходный период, постмодернизм.**

Всеобщий характер переходных процессов, охвативших в современной России все системные уровни Бытия, обусловил высокую потребность общества в осмыслении сложившейся ситуации и моделировании будущего по всем направлениям социокультурного развития. В трудах современных культурологов «переходный период» рассматривается как особая фаза историко-культурного развития, осуществляющая выход культуры на новый уровень организации и позволяющая снять ее внутрисистемные противоречия. Осознать закономерности этого перехода возможно лишь при условии использования всеобщих методов, характеризующих процессы саморазвития любых сложных и сверхсложных систем, а значит – относящихся и к развитию общества и культуры. Поэтому основные положения разворачивания социокультурных процессов наиболее адекватно формулируются в русле синергетической методологии, учитывающей их нелинейную самоорганизующуюся природу.

Понятие синергетика, возникшее в естественных науках в качестве обозначения согласованного взаимодействия, как отдельных элементов живых систем, так и большого числа подсистем, сложно взаимодействующих между собой (Ч. Шеррингтон, Г. Хакен), быстро вышло за пределы естественнонаучной сферы и стало широко внедряться в сфере гуманитарной, развивая её мировоззренческий аспект. Исследователь культуры Постмодернизма О.В. Иванова приходит к выводу о том, что «Обретение синергетическим подходом парадигмального масштаба объясняется тем, что во второй половине XX века ученым пришлось иметь дело с целостными, сложными и сверхсложными системами, которые оказались доступными пониманию, преобразованию, управлению, проектированию именно в своей целостности… Синергетика уже сейчас связывает своим вниманием практически любые области и проблемы культуры: от фундаментальных онтологических, культурологических, гносеологических концепций до самых узкоспециальных вопросов» [1, с. 37]. Язык синергетики оказался способным «конвертировать» языки различных областей знания. И этот его интегративный потенциал, исключающий противопоставление методов и позволяющий привлекать знания из разных областей культуры, отмечается как весьма продуктивный многими исследователями синергетики. Уже сейчас достаточно широко распространено использование интегративной функции синергетики, причем, как для выявления инвариантных, так и уникальных характеристик конкретных культурных явлений.

В переходные периоды историко-культурного развития возрастает необходимость осмысления происходящих процессов, синтезирования и переработки прошлого опыта с целью построения будущей культуры; прогнозирование будущего становится насущной потребностью, а не простым любопытством. Время требует все более и более сознательного движения вперед в нашем развитии и оценке современности относительно прошлого и возможного будущего. Для выстраивания моделей и стратегий культурного развития, отвечающих условиям современной научной парадигмы, ключевую роль играют общеметодологические исследования, основанные на синергетических принципах и системном подходе, таких авторов, как Е.Н. Князева, С.П. Пригожин, В.В. Василькова, М.С. Каган, Э.С. Маркарян, Н.Н. Моисеев, А.И. Уемов и другие.

Но осмысление будущего имеет первостепенную значимость и для решения современных проблем. Это амбивалентный процесс. Синергетика утверждает, что перспективные идеи и модели будущего состояния системы запускают процесс ее саморазвития ***в момент выбора,*** т.е. в настоящем. Наличие в аппарате синергетики категории аттрактора (так называемой «Идеи-магнита») констатирует предзаданность (но не фатальную обусловленность) того или иного сценария развития системы. «Структуры-аттракторы выглядят как цели эволюции, как «молчаливое знание» самой среды. Будущее оказывает влияние сейчас, в некотором смысле оно уже существует в настоящем. Мы строим будущее, но в определенные моменты и оно строит нас» [2, с. 115].

В названной ситуации встает ключевой вопрос: где найти такого человека, который способен не ошибиться в выборе сценария построения будущего, который способен предугадать очертания аттрактора? И ответ лежит на поверхности: такого человека надо начинать формировать сегодня. Это человек нового типа: творчески мыслящий в контексте современной научной парадигмы, способный к самостоятельному поиску решений, к нравственно оправданному выбору, обладающий обостренной интуицией. Очевидно, что необходима и новая модель образования, способная подготовить такого человека, соответствующего вызовам времени.

Начавшиеся процессы модернизации образования призваны были в какой-то мере сформировать ответы на эти вызовы. Но меры оказались однобокими, выстроенными в прошлой (линейной) парадигме. Они смогли, с одной стороны, «вытащить» образование из глубочайшего экономического кризиса, но с другой – не решили главную цель образования: «ваяния образа Человека Новой Эпохи». Как справедливо замечает Л.М. Мосолова, гуманитарные, социальные и культурологические проблемы, осознаваемые сегодня, продолжают решаться медленно, неэффективно, оставаясь «в тени непросвещенного убогого экономизма»… «Духовно-нравственные ценности бытия, определяющие ядро культуры общества и отдельного человека, экономика порождать не может. Они формируются другими способами, – способами культуротворчества и познаются науками о культуре» [3, с. 14].

Сегодня размышления педагогов, философов, культурологов активно занимаются поиском эффективного решения означенной проблемы. Одни предлагают парадигму личностно-ориентированного образования, другие полагают, что новая парадигма заключается в реализации принципа культуроцентризма (на практике, чаще всего, сводимого к введению «национальных» компонентов, таких как язык, история, религия, традиционная культура и искусство, фольклор и национально-этикетные формы быта), третьи – в смещении содержания и методов образования к идеям и принципам глобально-исторического мышления (общепланетарное мышление, козволюция человека и природы и т.д.). Эти принципы и подходы существенны и необходимы. Вероятно, все они должны быть присущи новой парадигме образования. Но они не отвечают принципам достаточности, в отличие от культуротворческой образовательной парадигмы, сформулированной и разработанной А.П. Валицкой, д-ром. филос. наук, проф. РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург), член-корр. РАО [4]. Как неоднократно указывалось нами в более ранних публикациях [5; 6 и др.], на наш взгляд, культуротворческая парадигма является наиболее адекватной современным вызовам истории.

Содержание образования в такой школе должно быть сконцентрировано на ценностях мировой, национальной и региональной культуры. Критериями качества образования должны стать не только знания, умения и навыки (которые являются лишь средствами образования), но и развитость, культурность, воспитанность и здоровье учащихся. Модернизация учебного плана должна осуществляться в направлении перехода от предметного преподавания к интегративному, по областям знаний. Помимо введения в учебный план предметов общекультурного и развивающего характера, необходимо вычленять культурологические аспекты содержания во всех образовательных областях. Значительную роль в реализации культурологической составляющей школьного образования может сыграть широкая система дополнительного образования. Для уменьшения объема учебной нагрузки без содержательных потерь необходимо применение интенсивных технологий и проективных методов обучения. Подобные подходы к обучению обеспечивают свободу самореализации личности учащегося и способствуют социально-экономическому прогрессу общества. Жесткое тематическое планирование здесь уступает место деятельностному проектированию; предметное содержание теряет свою статичность и оформляется в эвристический диалог, основанный на предпочтениях и образовательных запросах учащихся [4].

Немаловажную роль в выстраивании культурного пространства в культуротворческой школе играет диалогический тип коммуникации, основанный на диалектическом единстве индивидуального и всеобщего, когда участники образовательного процесса находятся в субъект-субъектной (или другодоминантной) позиции, выстраивая эффективный эвристический ***диалог.***

С точки зрения синергетики, отсутствие «диалога» в неустойчивой системе приводит к ее распаду. Поэтому в условиях становления новой парадигмы образования в постмодернистском обществе невозможно «жесткое» линейное программирование тенденций ее эволюции, направленных в привычное русло субъект-объектных воздействий. Необходим поиск новых форм управления как социокультурными процессами в целом, так и системой образования, в частности. Эффективность воздействия зависит от того, учтены ли факторы сложности, гетерогенности, нелинейности культурного развития.

Существенным признаком гетерогенности российской культуры является ее культурное многообразие, связанное с регионами, как в географическом аспекте, так и в самом широком историко-культурном. Сегодня к осмыслению проблемы «регионального в образовании» только приступили философы и педагоги. По мнению японских теоретиков модернизации, на каждой следующей ступени социального развития ведущей становится одна из линий эволюции цивилизации, игравшая «периферийную» роль на предыдущей стадии [7]. Это наглядно проявляется в изменении роли и места этнического фактора в современном социокультурном пространстве и в его институциональном контексте.

Так, например, регион Горного Алтая обладает ярко выраженной этничностью, нацеленной на сохранение традиционного уклада в быту и культуре, но при этом активно стремящейся к встраиванию в современное общество со всеми его научно-техническими достижениями и сопутствующими изъянами цивилизации. Однако, на рубеже тысячелетий в традиционной культуре народов Алтая (как, впрочем, и других коренных народов России) возник цивилизационный разрыв, породивший глубокие внутренние противоречия, требующие пристального внимания. И прежде, чем размышлять о сценариях развития этих культур в условиях Постмодернизма, необходимо выявить ключевые позиции самоидентификации коренных этносов. По сей день в традиционных культурах народов России сохраняются черты, определяемые теоретиками модернизации как присущие традиционному, «исторически первичному обществу»: зависимость в организации социальной жизни от религиозных или мифологических представлений; авторитаризм; коллективистский характер общества и отсутствие выделенной персональности; преимущественная ориентация на метафизические, а не инструментальные ценности; авторитарный характер власти; отсутствие отложенного спроса, т.е. способности производить что-либо в материальной сфере не ради насущных потребностей, а ради будущего; ориентация на мировоззренческое знание, а не на науку; преобладание в мышлении локального над универсальным и другие [8, с. 4].

Сохранение традиционного уклада воспринимается коренными этносами как способ самоидентификации и самосохранения. Но в условиях модернизации они испытывают сильное давление и подвергаются ряду существенных угроз, таких как: усиление социального неравенства, копирование неактуальных цивилизационных стереотипов, распад традиционного бытового уклада и невозможность быстрого освоения новых социальных порядков. Возникновение у традиционных культур множества различных социальных, культурных, этнических и идеологических проблем в условиях вхождения в постмодернистское пространство делает затруднительным формирование общих ценностей, а главное – ставит под вопрос универсальный характер модернизации как способа достижения единой цивилизационной формы.

До недавнего времени в советской, а затем и в российской научной традиции доминировало представление об этносе как об устойчивой социальной общности людей, сложившейся естественно-исторически. Основными условиями ее возникновения были общность территории и языка, ставшие затем ее главными признаками. В последние годы исследователи переводят решение проблемы этноса и этнического из плоскости этнологии и прежней парадигмы социогуманитарного знания в философско-методологическую. И причина тому – осознание синкретичной целостности мирового социального бытия при многообразии структур, его составляющих; нелинейность и динамизм разворачиваемых процессов, приводящих к глобализации и становлению информационного общества.

Пожалуй, одним из первых мыслителей, поднявшим проблемы этноса на глобальный теоретический уровень и выведший их на арену мировых процессов был Л.Н. Гумилев, в последних своих трудах обогативший собственную теорию пассионарности учением И. Пригожина о теории диссипативных структур: «Наблюдаемая в природных процессах вспышка энергии (отрицательной энтропии) с последующей ее растратой представляет собой универсальный механизм взаимодействия системы со средой. Эта универсальность, доказанная И. Пригожиным для микрообъектов, в географии описывается как движение на популяционном уровне» [9, с. 344]. Определив этнос как феномен биосферы и социосферы, мыслитель приходит к закономерному выводу: «… на биосферном уровне развитие осуществляется не эволюционно, а дискретными переходами – от равновесия к неравновесию и обратно... Значит, импульс – начало процесса диссипации, ведущей систему к неизбежному распаду» [там же]. Следовательно, развитие общества и человека регулируется законами, общими для всего мироздания. Припомним этот вывод и вернемся к нему немного позже.

В процессах глобализации, сопровождающих переход человечества к Постмодернизму, проблематика этносов, этнической идентичности и роли этнического фактора выходит на новый уровень, т.к. утрачиваются традиционные меры этноса и этничности, тесно привязанные к пространству (территории) обитания этноса и к локально-типическим формам этнической культуры. В постмодернистском пространстве этнос перестает быть статичным, территориально ограниченным феноменом. Его сущностные характеристики постоянно трансформируются, и он все больше оказывает влияние на мировые цивилизационные процессы. Но подобное размывание границ этнического приводит к тому, что этнический фактор в цивилизационных процессах становится как бы «не видимым», либо воспринимается как исторический реликт или даже помеха на пути к универсализации мирового пространства. Большинство социально-философских концепций, выстраивающих сценарии будущего в контексте информационной цивилизации,

также не уделяют внимания роли этнического фактора во всех этих процессах. И тогда закономерно встает вопрос: если западный вектор цивилизационного развития оказался тупиковым, не стоит ли обратиться к опыту традиционных культур, сохранивших по сей день гармоничные отношения с природой и внутри своего социума?

Подобными вопросами сегодня задаются передовые умы мирового сообщества, осознавая уникальность и исключительную ценность историко-культурного опыта коренных народов и этносов, проживающих в лоне традиционной культуры. Так, в документах Рабочей группы ООН по коренным народам подчеркивается: «Знаниями коренного населения о конкретной природной среде, в которой они живут, о рамках её использования в своей деятельности, не владеет более никто, в том числе и наука. В промышленно развитых странах принято проводить различие между искусством и наукой, или между творческим вдохновением и логическим анализом. Коренные народы же считают, что все плоды человеческого разума и духа взаимосвязаны и как бы происходят из одного источника: взаимосвязь между народом и его землей, его родство с другими живыми существами, живущими на одной с этим народом земле, и с духовным миром» [10].

Величайшим достижением традиционных культур является то, что они сохранили (вопреки цивилизационному прессингу) гармоничные взаимоотношения с природой. Это признает и ценит мировое сообщество. И может быть, именно этот факт и будет положен в основу универсальных форм взаимодействия разных культур современной цивилизации. Пока же, в условиях перехода в постмодернистское пространство культуры процессы обмена между Культурой и Природой, мягко говоря, не сбалансированы. И, несмотря на то, что востребованными оказываются учения и концепции экологической и космической проблематики от восточных философских учений до Учения «Живой Этики»; от Пифагора до А. Эйнштейна – экологический кризис все углубляется, а процессы культурного строительства нередко детерминированы экономически или идут по пути технологизации. И вновь приходится вспоминать человечеству, что Природа и Культура – это две подсистемы бытия, с одной стороны, независимые, но с другой – находящиеся в нерасторжимом синергетическом единстве. Через познание законов Природы человек пришел к пониманию законов существования и развития Вселенной; осознав их универсальность, он сформировал константные ценности Культуры. Две сложные саморазвивающиеся системы – Природа и Культура в условиях Постмодернизма образуют вместе единую сверхсложную систему. И здесь уместно вспомнить вывод последних изысканий Л.Н. Гумилева об общности законов развития биосферы и социосферы. Несформированность духовных ценностей влечет за собой экологический кризис. С другой стороны, выйти из него невозможно, опираясь только на запреты или расчистки цивилизационных отходов. Тысячекратно был прав булгаковский герой – профессор Преображенский: «Чисто не там, где убирают, а там где не сорят». Для этого необходимо формировать «чистое» сознание, чистые души будущих хранителей Планеты.

Если говорить о традиционной культуре коренного населения Алтая, то на сегодня – это один из немногих феноменов, где оказался сохраненным весь комплекс экологических и культурологических знаний в их синкретическом единстве. Вся система этических отношений и социокультурных ценностей коренных алтайцев выстроена в модусе «Не навреди Природе, но приумножь ее богатства». Традиционная культура изначально экологична, основана на принципах комплементарности Человека и Природы.

Для того, чтобы весь этот опыт был освоен подрастающим поколением и продолжал развиваться в том целостном виде, в каком его донесла до наших дней традиция, необходимо его органичное и системное включение в систему образования. И не только путем введения в содержание образования знаний об основах традиционной культуры, этики, экологии, но в первую очередь, путем освоения школьниками традиционных форм деятельности в их синкретичном единстве с традиционной системой духовных ценностей; путем разработки и реализации социально-значимых проектов; путем включения школьников в поисковую и исследовательскую работу по названной проблематике, а также путем развития у подрастающего поколения традиционных способов познания, основанных на обостренном внимании и интуиции, деятельностном проживании значимых для той или иной культуры исторических, культурных, экологических и этических ценностей.

Опыт создания культуротворческих школ на Алтае, базирующихся на концептах традиционной культуры и реализующихся через культуротворческую образовательную парадигму, позволяет подготовить выпускника к успешной жизни и творческой деятельности в условиях Постмодернизма, сохранившего при этом традиционную идентичность, обладающего системой традиционных культурно-экологических ценностей.

Библиографический список

1. Иванова О.В. *Синергетический подход к исследованию культуры Постмодернизма*. Диссертация … кандидата культурологии. Санкт-Петербург, 2009.
2. Князева Е., Курдюмов С. Синергетика как методологическая основа футурологии. *Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве*. Москва: Прогресс-Традиция, 2002.
3. Мосолова Л.М. Итоги и проблемы культурологического образования в России. Культура и образование в условиях информационного общества. *Материалы Всероссийского совещания-семинара «Культурологическое образование в контексте модернизации образования»,* Санкт-Петербург, 16 – 17 мая 2005 г. Санкт-Петербург: ФКМЦ «ЭЙДОС», 2005: 5 – 14.
4. Валицкая А.П. *Новая школа России: культуротворческая модель*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
5. Жерносенко И.А. Культурные стратегии модернизации образования: принципы саморазвития. *Философия образования.* 2011; 3 (36): 19 – 25.
6. Энеева Л.А., Жерносенко И.А. *Инновационные школы регионов России: культуротворческая модель*. Барнаул: Издательство Жерносенко С.С., 2013.
7. Мураками Я., Кумон С., Сато С. Общество Иэ как цивилизация. *Проблемы философии истории. Традиция и новация в социокультурном процессе*. Москва: ИНИОН, 1989.
8. Федотова В.Г. Неклассическая модернизация и альтернативы модернизационной теории. *Вопросы философии*. 2002; 4: 3 – 21.
9. Гумилев Л.Н. *Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению*. Москва: Айри-Пресс, 2008.
10. *Доклад Рабочей группы ООН по коренным народам, Рио-де-Жанейро, 1992*. Available at: *http://www.listock.ru/17569*

References

1. Ivanova O.V. *Sinergeticheskij podhod k issledovaniyu kul'tury Postmodernizma*. Dissertaciya … kandidata kul'turologii. Sankt-Peterburg, 2009.
2. Knyazeva E., Kurdyumov S. Sinergetika kak metodologicheskaya osnova futurologii. *Sinergeticheskaya paradigma. Nelinejnoe myshlenie v nauke i iskusstve*. Moskva: Progress-Tradiciya, 2002.
3. Mosolova L.M. Itogi i problemy kul'turologicheskogo obrazovaniya v Rossii. Kul'tura i obrazovanie v usloviyah informacionnogo obschestva. *Materialy Vserossijskogo soveschaniya-seminara «Kul'turologicheskoe obrazovanie v kontekste modernizacii obrazovaniya»,* Sankt-Peterburg, 16 – 17 maya 2005 g. Sankt-Peterburg: FKMC «`EJDOS», 2005: 5 – 14.
4. Valickaya A.P. *Novaya shkola Rossii: kul'turotvorcheskaya model'*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2005.
5. Zhernosenko I.A. Kul'turnye strategii modernizacii obrazovaniya: principy samorazvitiya. *Filosofiya obrazovaniya.* 2011; 3 (36): 19 – 25.
6. `Eneeva L.A., Zhernosenko I.A. *Innovacionnye shkoly regionov Rossii: kul'turotvorcheskaya model'*. Barnaul: Izdatel'stvo Zhernosenko S.S., 2013.
7. Murakami Ya., Kumon S., Sato S. Obschestvo I`e kak civilizaciya. *Problemy filosofii istorii. Tradiciya i novaciya v sociokul'turnom processe*. Moskva: INION, 1989.
8. Fedotova V.G. Neklassicheskaya modernizaciya i al'ternativy modernizacionnoj teorii. *Voprosy filosofii*. 2002; 4: 3 – 21.
9. Gumilev L.N. *Konec i vnov' nachalo: populyarnye lekcii po narodovedeniyu*. Moskva: Ajri-Press, 2008.
10. *Doklad Rabochej gruppy OON po korennym narodam, Rio-de-Zhanejro, 1992*. Available at: *http://www.listock.ru/17569*

Статья поступила в редакцию 08.11.18

УДК 378

***Tereshchenko E.K.**, senior teacher, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: ekaterina_tereshchenko@mail.ru*

DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL COMPETENCE OF INTERNATIONAL STUDENTS AS A METHOD OF ACCULTURATION STRESS OVERCOMING. The article describes results of the research of a problem of acculturation stress overcoming for international students during their first year of studies. The paper substantiates the need to include international students in the multicultural educational space, in order to overcome the acculturation stress. The paper discusses the basics and structure of "acculturation stress", "multicultural competence" and identifies factors affecting at process acculturation of the international students. The author justifies the mutual influence of the multicultural educational environment on reducing the stress level of acculturation. The author concludes that the formation of multicultural competence will have a positive effect on overcoming of the stress in the period of adaptation to a new culture.

Key words: **acculturation stress, culture shock, multicultural education, multicultural competence, international students.**

***Е.К. Терещенко**, ст. преп., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: ekaterina_tereschenlo@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ «СТРЕССА АККУЛЬТУРАЦИИ»

Статья посвящена проблеме снижения стресса аккультурации у иностранных студентов в первый год обучения в университете. В работе обосновывается необходимость включения иностранных студентов в поликультурное образовательное пространство, с целью преодоления стресса аккультурации. Автором изучены сущность и содержание понятий «стресс аккультурации», «поликультурная компетентность», выявлены факторы, влияющие на процесс аккультурации иностранных студентов, обосновано взаимовлияние поликультурной образовательной среды на снижение уровня стресса аккультурации. Автор делает вывод о том, что формирование у иностранных студентов поликультурной компетентности будет способствовать преодолению ими стресса аккультурации в менее острой форме.

Ключевые слова: **стресс аккультурации, культурный шок, поликультурная образовательная среда, поликультурная компетентность.**

Проблемы и сложные ситуации сопровождают иностранных студентов на протяжении всего периода их пребывания в другой стране, однако первый год обучения характеризуется переживанием состояния потрясения или «стресса аккультурации» в большей степени. Кроме того, в этот период увеличивается риск возникновения конфликтных ситуаций между представителями различных этнических групп на национальной, религиозной и бытовой почве.

Согласимся с мнением Т.Ф. Вахитовой о том, что знание и понимание не столько языка народа как кода, сколько культуры, традиций и обычаев, менталитета этноса позволяют избежать разногласий в поликультурном диалоге [1], что особенно важно в условиях Северо-Кавказского федерального округа, представляющего собой уникальный сплав культур. Выделяя значимость поликультурного диалога в рамках снижения стресса аккультурации, целью нашего исследования являлось формирование у иностранных студентов поликультурной компетентности. Для её достижения нами были проведены теоретические и эмпирические исследования, в процессе которых определены основные задачи исследования, выявлены проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты в первый год пребывания в новом социокультурном пространстве.

Проанализировав ряд литературных источников, мы установили, что «стресс аккультурации» возникает вследствие контакта иностранного студента с новой, иной культурой, вызывая более или менее выраженное психическое потрясение, на фоне контраста с привычными для человека социокультурными ценностями и средой.

Исследователи феноменов «культурный шок» или «стресс аккультурации» говорят о колебаниях уровня психологической адаптации на протяжении всего периода аккультурации, выделяя от трёх до семи стадий прохождения этого процесса, при этом считают, что все проблемы, как правило, максимально обостряются в начале межкультурного перемещения (К. Оберг, АГ. Триандис, Т.Г. Стефаненко, Е.А. Гришина).

К типичным симптомам пикового этапа стресса аккультурации А.А. Белик, П.С. Гуревич, Н.М. Лебедева относят: тоску по родине, скуку, «уход» в чтение, желание общаться только с представителями своей культуры, потребность в долгом сне, повышенный аппетит, постоянное чувство жажды, раздражительность, конфликты и напряженность в отношениях с однокурсниками и преподавателями, иногда даже потерю трудоспособности, депрессию или психосоматические болезни.

На наш взгляд, для данного исследования можно выделить две группы факторов, влияющих на стресс аккультурации у иностранных студентов: первая группа – это факторы, к которым можно отнести: пол, возраст, характер, уровень базового образования, то есть все те характеристики, которые уже имеет иностранный студент на момент поступления в университет – так называемые нами устойчивые факторы, и неустойчивые факторы, к которым можно отнести мотивацию самого иностранного студента и степень открытости к нему представителей новой культуры. Неустойчивые факторы, по нашему мнению, в большей степени зависят от самой среды, в которую попадает иностранный студент.

В связи с чем, мотивация к успешной аккультурации и уменьшение силы стрессовой реакции вероятны только в случае интеграции иностранного студента в поликультурную среду, с возможностью создания условий для сохранения им уникальных и самобытных особенностей культуры и принятия обычаев и традиций принимающей страны.

Ряд ученых (Суровцова Е.И., Колоницкая О.Л., Кутбиддинова Р.А. и Еромасова А.А.) понимают под поликультурной образовательной средой часть образовательной среды, представляющую собой совокупность влияющих на формирование личности условий, в частности, они выделяют: готовность к эффективному межэтническому взаимодействию, сохранение своей этнической идентичности, стремление к пониманию других этнокультур, осознание важности культурного многообразия.

Анализ научных работ Щегловой Е.М. (2005), Васютенковой И.В. (2006), Даниловой Л.Ю. (2007), Гурьяновой Т.Ю. (2008), Лунюшкиной И.С. (2009), Максимовой Л.И. (2012) показал, что общепризнанной структуры поликультурной компетентности в настоящее время не сформировано, а опыта формирования поликультурной компетентности у иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, практически нет.

Мы предположили, что включение иностранных студентов в поликультурное образовательное пространство вуза и формирование у них поликультурной компетентности будет способствовать преодолению стресса аккультурации в период первого года обучения в менее острой форме. За основу оценки формирования поликультурной компетентности взята концепция Т.Ю. Гурьяновой, которая считает, что поликультурная компетентность – это интегративное качество личности, включающее систему поликультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, поликультурных качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе в ходе позитивного взаимодействия с представителями других культур. В качестве критериев и показателей сформированности поликультурной компетентности она выделяет:

- когнитивный критерий (полнота поликультурных знаний – информированность);
- мотивационно-ценностный критерий (наличие положительной мотивации к освоению поликультурных знаний, сформированность поликультурных качеств необходимых для позитивного взаимодействия с представителями разных культур (толерантность, бесконфликтность, эмпатия);
- деятельностный критерий (сформированность поликультурных умений и навыков, наличие опыта позитивного взаимодействия с представителями других культур) [2].

В проведённом нами исследовании приняли участие студенты первого курса Северо-Кавказского федерального университета, обучающиеся в полинациональных группах, с долей иностранных студентов от 18% до 85%. Всего в исследовании приняли участие 77 иностранных студентов.

На первом этапе исследования респондентам было предложено экспресс-тестирование, в рамках которого необходимо было отметить из общего перечня организованных в течение учебного года мероприятий, направленных на формирование поликультурной компетентности и адаптацию иностранных студентов, те, в которых они приняли участие, с указанием степени вовлеченности (зритель, участник, активный участник). В результате было сформировано четыре группы:

группа 1 – студенты, посетившие более 80% мероприятий преимущественно в качестве участников либо активных участников,

группа 2 – студенты, посетившие от 50 до 80% мероприятий, преимущественно в качестве участников, либо активных участников,

группа 3 – студенты, посетившие от 30 до 50% мероприятий, преимущественно в качестве участников или зрителей,

группа 4 – студенты, посетившие менее 30% мероприятий, преимущественно в качестве зрителей, либо вообще не посещавших такие мероприятия.

На втором этапе мы оценили уровень сформированности поликультурной компетентности респондентов, выделив следующие критерии: когнитивный, с показателем оценки полноты поликультурных знаний, мотивационно-ценностный, с показателем оценки поликультурных качеств необходимых для взаимодействия с представителями различных социальных групп и культур, деятельностный, с показателем оценки общего уровня адаптации личности к новой социокультурной среде, для выявления реальных навыков и умений взаимодействия с представителями различных социальных групп и культур.

Для оценки когнитивного критерия – полноты поликультурных знаний, всем студентам, участвующим в исследовании было предложено ответить на вопросы, определяющие уровень информированности об истории, культуре и традициях России и народов Северного Кавказа. Низкий уровень информированности выявлен среди иностранных студентов, не посещавших в течение года ни одного из мероприятий, направленных на развитие поликультурной компетентности (4 группа), либо посещавших их не системно (3 группа) – от 31 до 35% из них затруднялись дать ответы на предложенные вопросы, от 39% до 53% дали неправильные ответы. Студенты, принявшие участие во всех общественных и культурно-творческих мероприятиях, направленных на формирование поликультурной компетентности (1 группа), или в большинстве из них (2 группа), продемонстрировали высокий уровень информированности об историко-культурных и национальных особенностях народов Северного Кавказа, историко-культурном наследии России – 55-68% из них дали правильные ответы на вопросы.

Для оценки мотивационно-ценностного критерия сформированности поликультурной компетентности у иностранных студентов мы провели диагностику общей коммуникативной толерантности респондентов по методике В.В. Бойко [3], что позволило диагностировать толерантные и интолерантные установки лич-

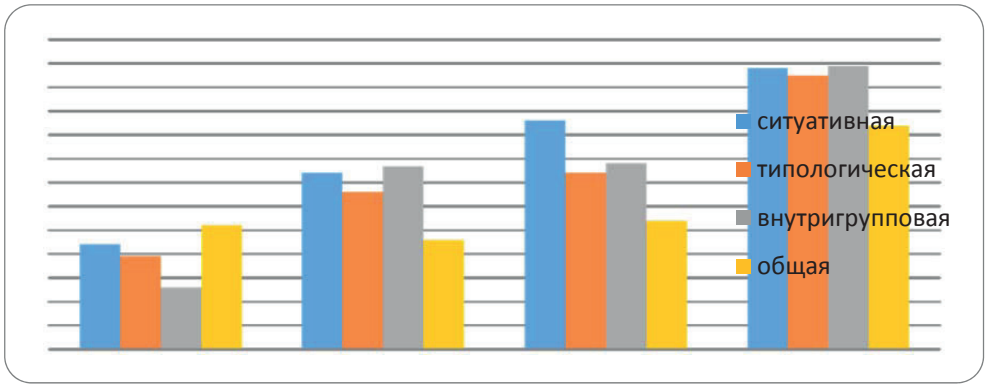


Рис. 1. Уровень коммуникативной толерантности иностранных студентов

1-45 – высокая степень толерантности; 45-85 – средняя степень толерантности; 125-135 – низкая степень толерантности; 125-135 – полное неприятие окружающих

ности, проявляющиеся в процессе общения. Были выделены следующие типы коммуникативной толерантности: ситуативная (отношение к конкретному другому человеку), типологическая (взаимоотношения с представителями других национальностей и этнических групп), групповая (взаимодействие в академической группе) и общая (отношение к людям в целом). В соответствии с методикой, чем выше баллы набирал респондент, тем выше была степень его нетерпимости к окружающим. Респонденты 1-2 группы в среднем имели более высокий потенциал коммуникативной толерантности по всем типам и соответственно более низкие баллы. При изначально выявленной у респондентов 1, 2 и 3 группы средней степени общей коммуникативной толерантности, у группы 1 определен высокий уровень внутригрупповой и типологической толерантности, при средней ситуативной, у группы 2 средний уровень внутригрупповой, типологической и ситуативной толерантности, тогда как у группы 3 низкий уровень ситуативной, при двух других средних уровнях. Респонденты же 4 группы показали средний уровень общей толерантности и низкий по всем остальным типам (рис. 1).

Умения и навыки продуктивного взаимодействия с носителями других культур (деятельностный критерий) мы оценивали по методике Л.В. Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде» [4].

Выяснилось, что у тех иностранных студентов, которые посетили все или большее количество мероприятий, направленных на формирование поликультурной компетентности (1-2 группы), преобладающий тип адаптации – интерактивный. В целом они получили более высокие оценки по шкалам адаптивности, конформости и интерактивности, чем те студенты, которые не проявили особого интереса к участию во внеучебных мероприятиях поликультурной направленности (3-4 группы).

Выявлено, что студенты 1-2 группы более свободно общаются с представителями других национальностей как в рамках академической группы, так и в студенческом сообществе в целом, многие из них изъявили желание стать активистами студенческих объединений университета. Тогда как, студенты 3-4 группы получили высокие оценки по шкалам ностальгии и отчужденности, у них было выявлено ощущение внутреннего дискомфорта и смятения от потери связи со своей культурой, повышенный уровень беспокойства и беспомощности, желание взаимодействовать с представителями только своей этнической группы (рис. 2).

Всего из 100% опрошенных респондентов желание следовать традициям и культуре принимающей страны выразили 30%, интерес к культуре и обычаям России и Северного Кавказа в целом, проявили около 70%.

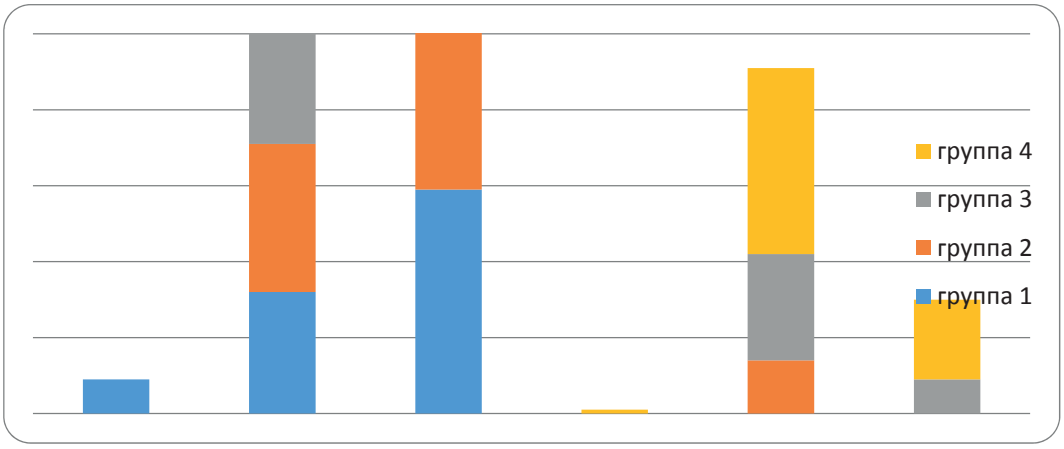


Рис. 2. Адаптация иностранных студентов к новой социокультурной среде

Таким образом, данные, полученные в ходе нашего исследования, показывают, что активное участие иностранных студентов в общественных и культурно-творческих мероприятиях, направленных на формирование поликультурной компетентности, положительно влияет на снижение стресса аккультурации. Студенты (группа 1 и группа 2), показавшие более высокий уровень информированности о традициях, обычаях, культуре принимающей страны и коммуникативной толерантности быстрее устанавливали контакт и относились с большей эмпатией к представителям других этнических групп и их культурным особенностям, успешнее справлялись с тревогой, возникающей вследствие потери связи с привычными социальными связями и практиками. В целом, участие иностранных студентов в поликультурных событиях, позволило им почувствовать свою причастность к академическому сообществу, установить доверительные контакты с представителями новой культуры, снизить воздействие стрессовых факторов на психоэмоциональное состояние, что способствовало снижению у них стресса аккультурации, мотивации к успешной коммуникации и преодолению социокультурных барьеров.

Библиографический список

1. Вахитова Т.Ф. Национально-культурная специфика языковой картины мира и роль фразеологизмов в её структуре. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 465 – 468.
2. Гурьянова Т.Ю. *Формирование поликультурной компетентности студентов ссузов: на материале обучения иностранному языку.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2008.
3. *Методика диагностики коммуникативной установки (по В.В. Бойко).* Сост. В.В. Быкова. Томск, 2015.
4. Сонин В.А. *Психодиагностическое познание профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург, 2004.

References

1. Vahitova T.F. Nacional'no-kul'turnaya specifika yazykovoj kartiny mira i rol' frazeologizmov v ee strukture. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 465 – 468.
2. Gur'yanova T.Yu. *Formirovanie polikul'turnoj kompetentnosti studentov ssuzov: na materiale obucheniya inostrannomu yazyku.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Cheboksary, 2008.
3. *Metodika diagnostiki kommunikativnoj ustanovki (po V.V. Bojko)*. Sost. V.V. Bykova. Tomsk, 2015.
4. Sonin V.A. *Psihodiagnosticheskoe poznanie professional'noj deyatel'nosti*. Sankt-Peterburg, 2004.

Статья поступила в редакцию 08.11.18

УДК 378+7.01

Usanova A.L., *Doctor of Arts Studies, Professor, Department of Cultural Studies and Design, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: alla_leo@mail.ru*
Budkeev S.M., *Doctor of Arts Studies, Professor, Department of History of Arts, Costume and Textiles, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lwlm@yandex.ru*

THE HISTORY OF THE ARTS IN DEVELOPING CREATIVE THINKING OF STUDENTS OF APPLIED SPECIALITIES. In the article the researchers define the role of art criticism in training students at creative departments (design, suit artistic design, etc.). The historical background of the Russian practice of art teaching in the XX century is considered. In tradition-innovation context is analyzed through the experience of teaching art criticism at departments of applied disciplines at the faculty of arts in Altai State University. The role of traditions of teaching creative disciplines in the first educational institutions in the history of Russia is studied. The analysis of the set of theoretical and practical disciplines aimed at the development of students' skills and abilities historically justified choice for copying the best examples of painting, namely not mechanical reproduction of the original, and meaningful following traditions, dialogue of cultures.

Key words: **art education, art history, design, arts and crafts creativity.**

А.Л. Усанова, *д-р искусств., проф. каф. «Культурологии и дизайна», Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: alla_leo@mail.ru*
С.М. Будкеев, *д-р искусств., проф. каф. Истории искусства, костюма и текстиля, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: lwlm@yandex.ru*

ИСТОРИЯ ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИКЛАДНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье определяется роль искусствоведческих дисциплин в процессе обучения студентов творческих специальностей (дизайн, художественное проектирование костюма и др.). Рассматривается история вопроса в отечественной художественно-педагогической практике XX века. В контексте традиция – инновация анализируется опыт преподавания искусствоведческих дисциплин для студентов прикладных специальностей факультета искусств Алтайского государственного университета. Исследуется роль традиций преподавания творческих дисциплин в первых в истории России учебных заведениях. Осуществляется анализ совокупности теоретических и практических дисциплин, направленных на развитие у учащихся умений и навыков исторически обоснованного выбора для копирования лучших образцов живописи, а именно: не механического воспроизведения оригинала, а осмысленного следования традиции, диалога культур.

Ключевые слова: **художественное образование, история искусства, дизайн, декоративно-прикладное творчество.**

Качественная структура современного образовательного пространства разнопланова и противоречива. Однако в последнее время наметилась тенденция сокращения доли гуманитарных дисциплин в высшей школе и ранняя ориентация на узкую специализацию при подготовке студентов художественно-прикладных специальностей.

На наш взгляд, такая практика не способствует формированию гармоничной личности, стремящейся к созидательной деятельности, повышению своего образовательного уровня, всестороннему раскрытию творческого потенциала что, в конечном счёте, влияет на профессиональную культуру будущих специалистов.

Искусствоведение включает в себя комплекс учебных дисциплин (история искусства, художественная критика и т. д.). Изучение истории искусства как целостного художественного процесса, анализ природы выразительности художественного языка архитектурных форм, произведений изобразительного и прикладного искусства определенной эпохи – необходимый этап осмысления художественных традиций. Только в этом случае интерпретация образов и символов культуры прошлого реализуется в форме художественного мышления, а не механической компиляции [1, с. 36].

В 1993 г. в Алтайском государственном университете началась подготовка искусствоведов (впервые в Сибири). Двухтысячные годы стали периодом активного развития факультета искусств: создание диссертационного совета для защиты кандидатских диссертаций по истории искусства и искусствоведению, открытие новых направлений подготовки «Профессиональное обучение (декоративно-прикладное искусство и дизайн)», «Искусство костюма и текстиля», «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы».

В основе подготовки учебно-методического комплекса для прикладных специальностей лежала идея развития лучших российских традиций культуры и искусства с опорой на опыт ведущих вузов в области художественно-промышленного образования: Московской государственной художественно промышленной академии им. Г.С. Строганова, Московского государственного университета печати им. И. Федорова, Московского государственного текстильного университета имени А.Н. Косыгина.

Базой формирования педагогических традиций отечественного художественно-промышленного образования явилось Строгановское училище технического рисования. В истории становления и эволюции Строгановского училища А.Н. Лаврентьевым последовательно рассматривается специфика подготовки и комплекс дисциплин на разных исторических этапах развития училища.

Так в 1860 – 1870-х годах наряду с прикладными дисциплинами для ознакомления с различными стилями в специальных классах был введен курс под названием «Краткие понятия и начала художества с очерком истории искусства». В 1890-х годах выпускник Академии художеств Станислав Владиславович Ноаковский, заведующий музеем художественно-промышленного училища, вводит курс «Всеобщей истории искусства» тем самым, объединяя традиции академического и прикладного образования. Причем по замечанию А.Н. Лаврентьева «…лекционный метод соединялся с обмерами в музее училища» [2, с. 71]. Учитывая, что изначально искусствоведение являлось базовой специальностью для факультета искусств Алтайского государственного университета, такой принцип оказался не только возможным, но и довольно эффективным для формирования общекультурных и профессиональных компетенций у студентов творческих специальностей. Например, в учебном пособии по курсу «Описание и анализ памятников искусства» особое внимание уделяется понятию мера, «метрика вещей», поскольку представление о памятнике становится полным, если установлены его размеры, а не только форма, декор, назначение и время бытования. «В размерах памятника выражена его связь с формой и его отношение с миром, в котором памятник (вещь) функционирует. Известно, что вся метрика вещей, весь искусственно созданный мир соотнесен с человеком, с его ростом, силой, художественным вкусом и разумом» [3, с. 17].

Результатом адаптации курса в рамках практической работы студентов по направлениям «Профессиональное обучение (декоративно-прикладное искусство и дизайн)» и «Искусство костюма и текстиля» явилось создание курсовых и дипломных проектов, в которых источниками исследования служили памятники архитектуры, артефакты прошлых эпох. Например, коллекции одежды по мотивам деревянной архитектуры Барнаула, произведений колыванских камнерезов, скифской культуры и т. д.

Копирование высоких образцов – старейшая традиция и непременное условие ремесленного обучения. Например, в первой половине XIX века на заре художественно-промышленного образования в стенах «Школы рисования в отношении к искусствам и ремеслам», наряду с черчением, рисованием копирование являлось важным педагогическим компонентом. В Школе рисования учащиеся копировали выложенные преподавателем под стеклом графические оригиналы, которые Строганов выписывал из разных стран [4, с. 66].

В 2006 году в рамках эксперимента на факультете искусств Алтайского университета разработан специальный курс «Основа копийного дела» (преподаватель Н.Е. Киселева) для студентов-искусствоведов. Целью курса являлось приобщение студентов к традициям художественной культуры и повышению их профессиональных качеств. Выбор произведений искусства для копирования, изучение истории замысла, идеи произведения, материала, анализ творческой манеры автора и точное следование обусловили более глубокое освоение теоретических дисциплин по истории искусства. Историко-культурный контекст курса, смена педагогической парадигмы позволяют рассматривать его как не механическое воспроизведение образца, а осмысленное следование традиции, диалог культур. Таким образом, по выражению Ф.Т. Михайлова автора фундаментальных исследований в области философии культуры, теории образования и психологии личности: «Образование – встреча обращающихся к друг другу поколений, в которой культура оживает, обновляется, длится от века к веку» [5, с. 268].

Включение курса «Основа копийного дела» наряду с изучением истории искусства, архитектуры и дизайна в программу подготовки студентов прикладных направлений способствовало формированию не только технических умений и навыков но, прежде всего, культурного багажа. Его наличие – необходимое условие подготовки современного специалиста, умеющего творчески осмысливать художественные явления прошлого и настоящего, свободно оперировать художественными образами в процессе творческой деятельности, иметь контекстуальное мышление. С последним качеством связан вектор дальнейшего развития художественной культуры и научных исследований: «Искусствоведческим дисциплинам принадлежит важная роль в формировании контекстуального мышления у студентов творческих специальностей. Контекстуальное мышление – понятие относительно новое. В 1980-1990-х гг. контекст становится базовым понятием в научном и творческом языках, имеет устойчивый расширительный характер, критерий актуальности, качества архитектурного и дизайнерского проекта, то есть приобретает признаки проектного мышления. Контекстуальное мышление преобразовало искусство из украшения жизни в способ её переконструирования» [6, с. 148].

Закономерным результатом совместного обучения студентов теоретических и прикладных направлений, универсальности ряда преподаваемых дисциплин на факультете явилось создание смешанных творческих групп (искусствовед и дизайнер, культуролог и стилист) и совместных проектов, впоследствии осознанный выбор смежных магистерских программ. В рамках студенческих форумов и научно-практических конференций в галереи «UNIVERSUM» происходят презентации и публичные защиты проектов. Ряд из них реализуется при поддержке администрации АлтГУ дизайн – проект интерьера Центра студенческого творчества и досуга университета, УНИВЕР–кафе, коллекции сценических костюмов для творческих коллективов, учебно-производственный центр «Ремесленная мастерская».

Таким образом, традиции отечественного художественно-промышленного образования, заложенные Строгановской школой почти два столетия назад, оказываясь в условиях новых образовательных процессов, не только не теряют актуальности, но возрождаются, приобретая новый контекст [7, с. 98]. А педагогические принципы культуросообразности, политехнизма, целостности и упорядоченности педагогического процесса, заложенные основателями художественных вузов, активно применяются в настоящее время [8, с. 33–96]. Знания, умения, навыки, полученные в процессе освоения теоретических и практических дисциплин, реализуются не только в предметной среде (презентации костюмов, создание макетов с расчетами и спецификациями), но и в виде научно-исследовательской деятельности – статьях, публикуемых в специализированных журналах, магистерских диссертациях. Данный вид деятельности позволяет молодому ученому войти в современную науку и практику и базируется на осмысленном применении научных теорий и подходов [9, с. 61]. При этом необходимым компонентом научного исследования является педагогический аспект, направленный на обоснование методики обучения и создания дизайнерских программ, в сфере народных промыслов, этнографических проектов.

Библиографический список

1. Степанская Т.М. Искусствоведение в системе гуманитарного знания. *Успехи современного естествознания*. 2007; Вып. 10.
2. Лаврентьев А.Н. *Строгановское училище и художественно-промышленное образование. История дизайна*. Москва, 2007.
3. Степанская Т.М. *Описание и анализ памятников искусства*. Барнаул: Алтайский гос. ун-т, 2002.
4. Лаврентьев А.Н. *Строгановское училище и художественно-промышленное образование. История дизайна.* Москва, 2007.
5. Михайлов Ф.Т. *Избранное*. Москва, 2001.
6. Степанская Т.М. Универсальность гуманитарного знания – российская университетская традиция. *Культурное наследие Сибири*: сборник статей. Барнаул: Алтайский гос. ун-т, 2005; Вып. 7.
7. Усанова А.Л. Искусствоведение в формировании художественно- образного мышления у студентов творческих специальностей. Строгановская школа: фундамент традиций и новаторский поиск. Учителя и ученики. *Межвузовская научная конф.* к 190-летию МГХПА им. С.Г. Строганова. Москва: МГХПА, 2015: 97 – 99.
8. Budkeev S.M., Kiryushina J.V., Shokorova L.V. Students-Designers' Professional Competencies Formation by Means of Folk Arts and Crafts. *International Journal of Environmental &science Education*. 2016; vol. 11, №10: 3394 – 3405.
9. Будкеев С.М., Будкеев Д.С. Системный подход в научном исследовании по искусствоведению. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017; Часть 1; № 12: 60 – 63.

References

1. Stepanskaya T.M. Iskusstvovedenie v sisteme gumanitarnogo znaniya. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2007; Vyp. 10.
2. Lavrent'ev A.N. *Stroganovskoe uchilische i hudozhestvenno-promyshlennoe obrazovanie. Istoriya dizajna*. Moskva, 2007.
3. Stepanskaya T.M. *Opisanie i analiz pamyatnikov iskusstva*. Barnaul: Altajskij gos. un-t, 2002.
4. Lavrent'ev A.N. *Stroganovskoe uchilische i hudozhestvenno-promyshlennoe obrazovanie. Istoriya dizajna.* Moskva, 2007.
5. Mihajlov F.T. *Izbrannoe*. Moskva, 2001.
6. Stepanskaya T.M. Universal'nost' gumanitarnogo znaniya – rossijskaya universitetskaya tradiciya. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*: sbornik statej. Barnaul: Altajskij gos. un-t, 2005; Vyp. 7.
7. Usanova A.L. Iskusstvovedenie v formirovanii hudozhestvenno- obraznogo myshleniya u studentov tvorcheskih special'nostej. Stroganovskaya shkola: fundament tradicij i novatorskij poisk. Uchitelya i ucheniki. *Mezhvuzovskaya nauchnaya konf.* k 190-letiyu MGHPA im. S.G. Stroganova. Moskva: MGHPA, 2015: 97 – 99.
8. Budkeev S.M., Kiryushina J.V., Shokorova L.V. Students-Designers' Professional Competencies Formation by Means of Folk Arts and Crafts. *International Journal of Environmental &science Education*. 2016; vol. 11, №10: 3394 – 3405.
9. Budkeev S.M., Budkeev D.S. Sistemnyj podhod v nauchnom issledovanii po iskusstvovedeniyu. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2017; Chast' 1; № 12: 60 – 63.

Статья поступила в редакцию 12.11.18

УДК 371

***Khilko A.A.**, postgraduate, Nevinnomyssk State Humanities and Technical Institute, Stavropol Construction College (Nevinnomyssk, Russia),*
E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru
***Filimanuk L.A.**, Professor, North-Caucasian Federal University, Nevinnomyssk State Humanities and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia),*
E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru

FEATURES OF PROFESSIONAL IDENTITY OF THE YOUTH AND STUDENTS WITH HEALTH DISABILITIES IN MODERN SOCIO-ECONOMIC CONDITIONS. The article deals with factors that influence the choice of a future specialty by students of secondary vocational education institutions, among whom there are students with health disabilities. The work presents the statistics of the most popular specializations, as well as the level of satisfaction with the educational direction that is chosen by the students. The authors conclude that the formation of readiness for successful professional activity of the future specialist will contribute to the correct choice of specialty, based on all factors affecting it, as well as obtaining quality professional education in the conditions of its modernization, which is the basis of dynamic economic growth and social development of society.

Key words: **secondary vocational education, professional self-determination, choice of specialty, persons with disabilities, TOP 50, TOP Region.**

***А.А. Хилько**, аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт»;*
преподаватель ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум», г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru
***Л.А. Филимонюк**, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ, В ТОМ ЧИСЛЕ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются факторы, влияющие на выбор будущей специальности абитуриентами учреждений среднего профессионального образования, в том числе с ОВЗ и инвалидностью, представлена статистика наиболее востребованных специальностей, а также уровень удовлетворенности выбранной специальностью. Авторы делают вывод о том, что формированию готовности к успешной профессиональной деятельности будущего специалиста, будет способствовать правильный выбор специальности, исходя из всех факторов, на него влияющих, а также получение качественного профессионального образования в условиях его модернизации, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества.

Ключевые слова: **среднее профессиональное образование, профессиональное самоопределение, выбор специальности, лица с ОВЗ и инвалидностью, ТОП – 50, ТОП – Регион**.

В целях повышения темпов и обеспечения устойчивости экономического роста одним из направлений государственной социально-экономической политики в настоящее время является создание и модернизация высокопроизводительных рабочих мест. Модернизация российской экономики в этом направлении должна сопровождаться увеличением спроса на высококвалифицированные кадры. Формирование квалифицированных рабочих кадров в свою очередь предусматривает улучшение качества рабочей силы и развитие её профессиональной мобильности на основе реформирования системы профессионального образования всех уровней, системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров с учетом государственных приоритетов развития экономики [1].

Темпы развития экономики уже сейчас определяют дефицит квалифицированных рабочих, имеющих среднее профессиональное образование. При этом современное состояние рынка труда, особенности распределения рабочей силы по секторам экономики, растущая конкуренция на рынке труда и введение новых образовательных стандартов постоянно ужесточают требования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов, особенно сложно соответствовать заданным требованиям лицам с ОВЗ и инвалидностью [2].

Отправной точкой в процессе получения профессионального образования является выбор специальности. Он определяет дальнейшие жизненные приоритеты и перспективы будущего специалиста. От его правильности зависят процесс профессионального становления, развития и самореализации личности.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по 50 наиболее востребованным на рынке труда новым и перспективным профессиям определяет приоритеты подготовки кадров для экономики страны. В список ТОП-50 вошли пятьдесят наиболее востребованных на современном рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования [4]. В «ТОП – Регион», сформированном на основе анализа текущих перспективных кадровых потребностей экономики Ставропольского края и запросов региональных работодателей, определен перечень специальностей и профессий, актуальных непосредственно для Ставрополья. В число первостепенных специальностей вошли технические профессии (механик, слесарь, токарь, сварщик и пр.), профильные специальности в сферах АПК, машиностроения и сервиса.

Таким образом, одним из факторов, влияющих на выбор той или иной специальности в сфере среднего профессионального образования, будет именно ориентир на приоритеты развития экономики региона (См. рис. 1).

Из данных рисунка 1 видно, что в десятку наиболее востребованных как по данным статистических исследования в целом по России, так и по Ставропольскому краю в частности вошли следующие специальности (выборка произведена из 263 специальностей среднего профессионального образования): «Сестринское дело»; «Право и организация социального обеспечения»; «Экономика и бухгалтерский учёт (по отраслям); «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта»; «Технология продукции общественного питания»; «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»; «Преподавание в начальных классах»; «Лечебное дело»; «Программирование в компьютерных системах»; «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)» (по данным РФ) и «Механизация сельского хозяйства» (по данным СК) (См. рис. 2).

Востребованность специальности «Механизация сельского хозяйства» в СК связана с запросами региональных работодателей, со спецификой развития аграрного региона. Также существует различие в распределение выбранных специальностей в СК и в целом по России по с первого по десятое место.

Наиболее востребованным в РФ оказались специальности «Экономика и бухгалтерский учёт (по отраслям)», «Сестринское дело», «Программирование в компьютерных системах». Что касается Ставропольского края, то здесь ситуация другая: лидирует с большим отрывом специальность «Медицинский массаж», затем «Право и организация социального обеспечения», «Информационные системы (по отраслям)». Так же на выбор абитуриентами определенной специальности, помимо её приоритетности для экономики страны, оказывает влияние и ряд других объективных и субъективных факторов. К субъективным можно отнести: личностные особенности и склонности (что играет особо важную роль для лиц с ОВЗ и инвалидностью), сформированность профессиональных интересов, наличие траектории получения выбранной профессии, к объективным – социальные условия, экономические возможности. Правильный выбор

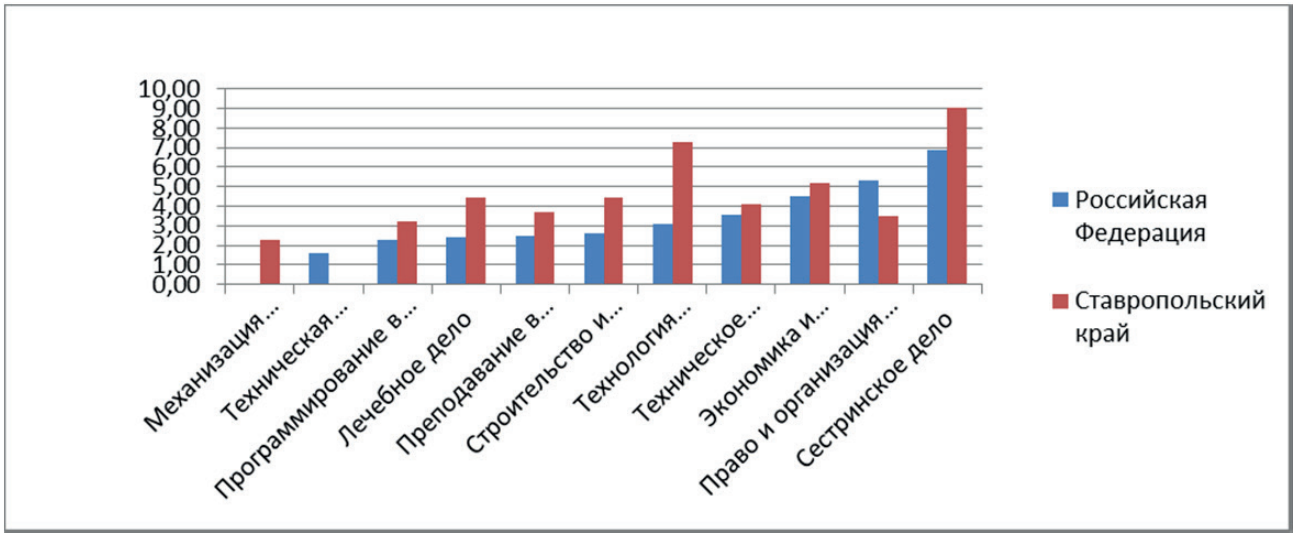


Рис. 1. Десять наиболее востребованных специальностей в 2017 году, %

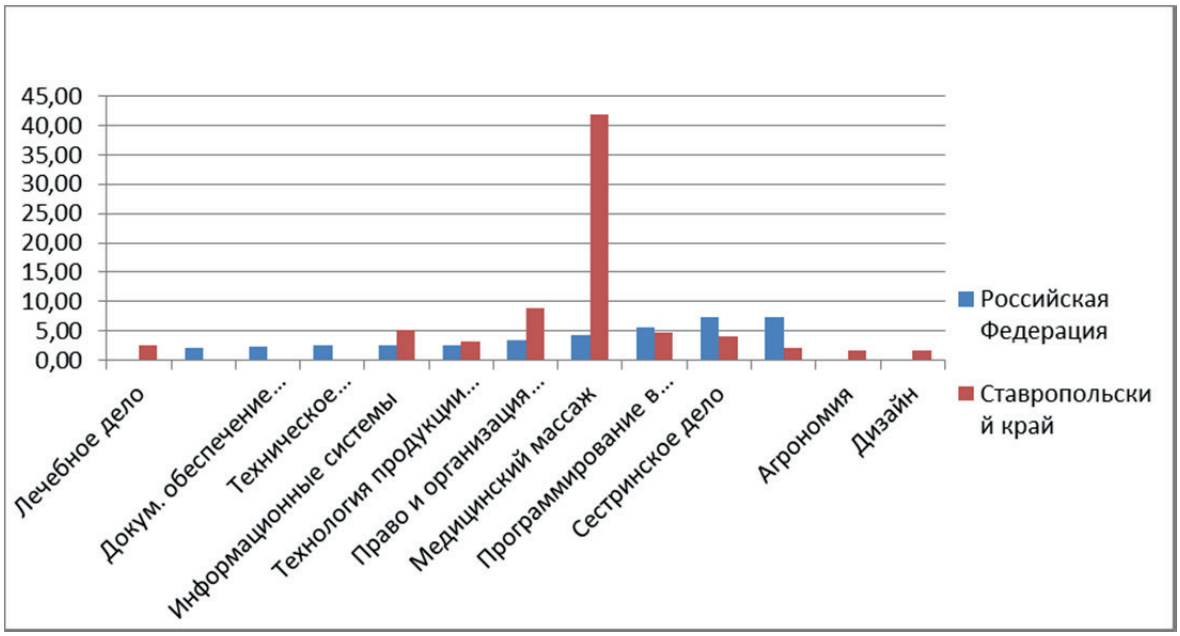


Рис. 2. Удельный вес выбираемых специальностей среди лиц с ОВЗ и инвалидностью

специальности должен способствовать интеллектуальному, культурному, профессиональному развитию человека, его профессиональной самореализации в обществе, удовлетворенности полученной специальностью и осуществляемой профессиональной деятельностью [3].

Так, по результатам статистических исследований удовлетворенности работой трудового населения РФ, в том числе работающих инвалидов, выявлено, что не удовлетворены в большей степени респонденты своим заработком, надежностью работы и профессиональной самореализацией (рис. 3).

Неудовлетворенность совей профессиональной деятельностью, неправильный личностный выбор сферы своих профессиональных интересов ведут в дальнейшем к высвобождению населения из категории занятых в экономики страны в категорию безработные [5].

По итогам 2017 года уровень занятых в общей численности населения трудоспособного возраста составил 77, 5%, имеющих инвалидность 17%. Уровень безработицы населения в трудоспособном возрасте 5,4%, имеющих инвалидность 23,7% (рис. 4).

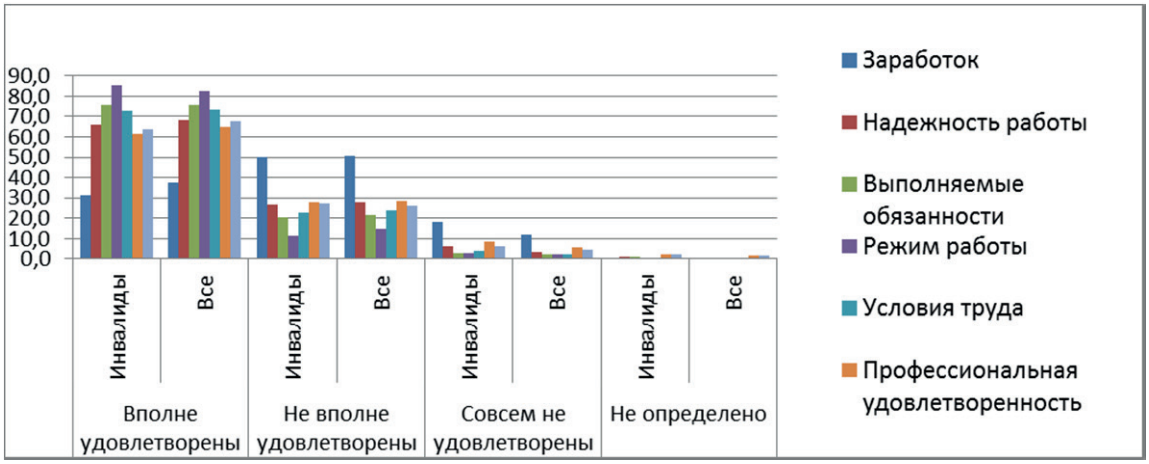


Рис. 3. Удовлетворенность работой, %

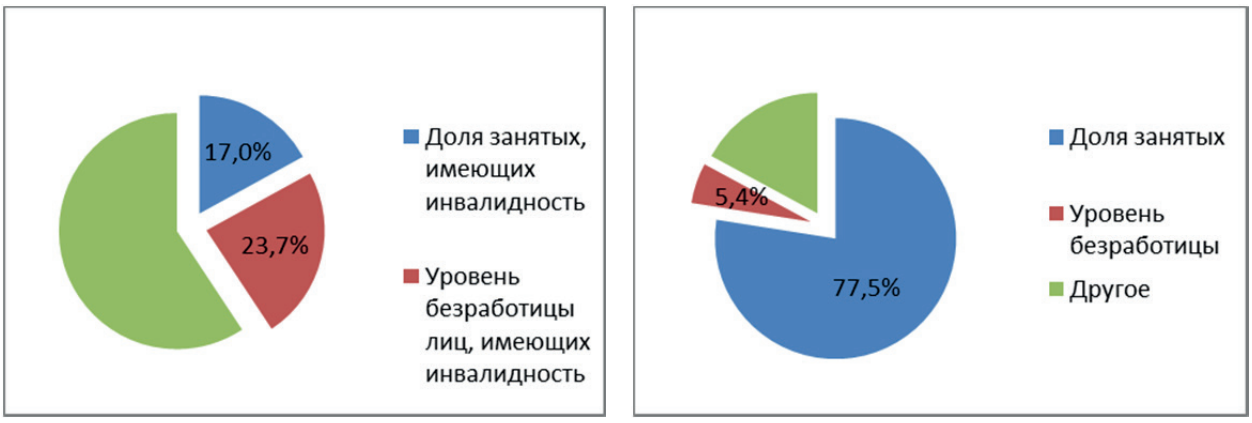


Рис. 4. Показатели занятости и безработицы

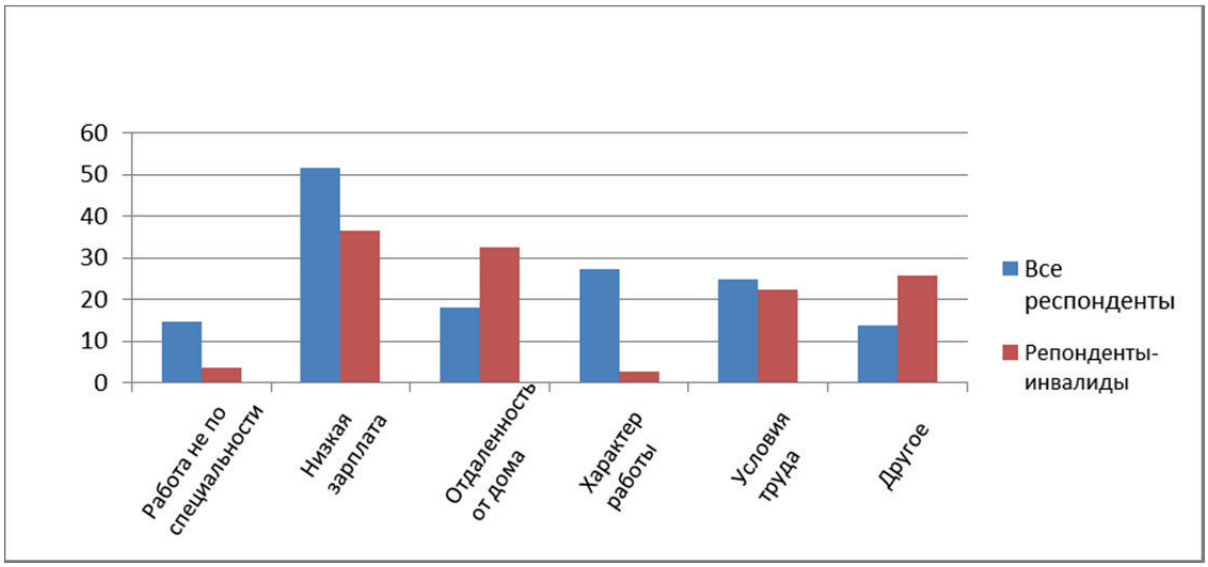


Рис. 5. Причины отказа от предложений работы, %

Особо остро проблема безработицы и трудоустройства стоит перед лицами с ОВЗ и инвалидностью [6]. При этом инвалиды трудоспособного возраста представляют собой значительную долю потенциальных рабочих кадров, не использовать которую не только не гуманно, но и не рационально с экономической точки зрения. На рис. 5 представлена статистика причин отказа от предложений работы. На первом месте стоит низкая заработная плата – 36,5%, в том числе среди инвалидов – 51,5%, на последнем работа не по специальности – 3,5%, в том числе среди инвалидов – 14,7%.

Несмотря на то, что профессиональная деятельность не по специальности не является одной из первостепенных причин отказа от работы, перепрофилировать её или получить иное образование желают лишь 8% опрошенных, инвалидов – 6,7%.

Итак, формированию готовности к успешной профессиональной деятельности будущего специалиста, будет способствовать правильный выбор специальности, исходя из всех факторов, на него влияющих, а также получение качественного профессионального образования в условиях его модернизации, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества.

В целом развитие сферы образования, намеченное на период до 2030 года, должно быть ориентировано на повышение доступности и качества квалифицированных кадров всех уровней профессионального образования, способных быстро реагировать на запросы рынка труда, повышать уровень своей квалификации в течение всей жизни, использовать свои знания, навыки и компетенции, полученные в процессе обучения.

Библиографический список

1. *Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года.* Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/
2. Хилько А.А., Филимонюк Л.А. Анализ состояния инклюзивного профессионального образования в Ставропольском крае. *Современные тенденции развития науки и технологий:* материалы *XX* Международной научно-практической конференции. Белгород, 2016; № 11-13: 126 – 130.
3. Хилько А.А., Филимонюк Л.А. Профессиональная социализация лиц с ОВЗ и инвалидностью. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; 58 (4): 278 – 281.
4. *Образовательные программы среднего профессионального образования.* Available at: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/soobsch.htm
5. *Занятость и безработица* Available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/
6. *Труд и занятость инвалидов* Available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/

References

1. *Prognoz dolgosrochnogo social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda.* Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/
2. Hil'ko A.A., Filimonyuk L.A. Analiz sostoyaniya inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya v Stavropol'skom krae. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tehnologij:* materialy *XX* Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod, 2016; № 11-13: 126 – 130.
3. Hil'ko A.A., Filimonyuk L.A. Professional'naya socializaciya lic s OVZ i invalidnost'yu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; 58 (4): 278 – 281.
4. *Obrazovatel'nye programmy srednego professional'nogo obrazovaniya*. Available at: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/soobsch.htm
5. *Zanyatost' i bezrabotica* Available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/
6. *Trud i zanyatost' invalidov* Available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/

Статья поступила в редакцию 11.11.18

УДК 378.147

***Khusainova G.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia),*
E-mail: english4@yandex.ru
***Giniyatullina D.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia),*
E-mail: dianar.g2014@yandex.ru

RECOMMENDATIONS FOR INITIATING CASE STUDIES ON NATURAL SCIENCES (ON THE MATERIAL OF THE US UNIVERSITIES). The experience of the National Center for Case Study Teaching in the Sciences created in 1994 in the United States, promoting the use of case studies or interactive stories, to reform the teaching of natural sciences was studied. The article deals with the recommendations of the professor at the State University of New York, Clyde Freeman Herreid, how to create a case study at the natural sciences classes. The author gives recommendations, steps to be followed by a person who decided to write his own case for his students. His recommendations are valuable, as they enable the teacher to develop his own case, adapting it to his own educational program.

Key words: **case study, multimedia resources, natural sciences, guidelines.**

***Г.Р. Хусаинова**, канд. пед. наук, доц., Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань,*
E-mail: english4@yandex.ru
***Д.Р. Гиниятуллина,** канд. пед. наук, ст. преп., Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань,*
E-mail: dianar.g2014@yandex.ru

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗРАБОТКЕ КЕЙС-СТАДИ ДЛЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН (НА МАТЕРИАЛЕ ВУЗОВ США)

Был изучен опыт работы созданного в 1994 году Национального центра по преподаванию естественнонаучных дисциплин с помощью методов кейс-стади в США, способствующий продвижению кейсов или интерактивных историй, для реформирования преподавания естественнонаучных дисциплин. В статье рассмотрены рекомендации профессора Государственного Университета Нью-Йорка, Клайд Фриман Херрейд, по созданию кейс-стади на занятиях по естественнонаучным дисциплинам. Автором даются рекомендации, шаги, которым должен следовать тот, кто решил написать собственный кейс для своих обучающихся. Его рекомендации являются ценными, так как они дают возможность преподавателю разработать свой собственный кейс, адаптировав его под свою образовательную программу и своих студентов.

Ключевые слова: **кейс-стади, мультимедийные ресурсы, естественнонаучные дисциплины, рекомендации.**

Многие исследователи признают, что так называемое поколение милленниалов учится настолько много, как никакое другое до них. Тем не менее, по мнению исследователей [1], мало было сделано для того, чтобы изменить практические занятия в соответствии с этими изменениями в поколениях. До сих пор на лабораторных занятиях в основном используется традиционное, формальное обучение. Это так называемое обучение по инструкциям, находится на самом низком уровне таксономии Блума и оказывает лишь небольшое влияние на достижение высоких образовательных результатов студентов. По данным исследователей, студенты, которых обучают по так называемой, педагогике инструкций, не способны применить полученные знания в реальных лабораторных условиях и не сохраняют полученные навыки на долгое время.

Обучающиеся-милленциалы имеют множество уникальных и позитивных качеств, «бросающих вызов» преподавателям, что приводит к тому, что преподавателям приходится постоянно учиться и расширять свои знания. Данное поколение имеет такие качества, как способности работать в сотрудничестве, они командоориентированы, продвинуты в технологиях, социально-адаптированы, и смотрят с оптимизмом на свое будущее [2]. Имея ввиду эти уникальные характеристики поколения, исследователи считают, что в процессе обучения следует применять различные образовательные технологии. Исследование показало, что студенты лучше воспринимают педагогику активного обучения, включающую в себя кейс-стади, задания с использованием сервисов интернета и проблемного обучения, которые требуют знаний и навыков критического мышления, а также использование мультимедийных ресурсов (таких как Фейсбук, Твиттер, ЮТьюб и подкасты) при усвоении ключевых концепций курса, а также активные методы обучения, такие как обучение в сотрудничестве и использование различных обучающих сервисов [3].

Несмотря на все известные характеристики обучающихся-милленциалов, в традиционном образовании недостаточно внедряются эффективные методы обучения. Например, ученые и преподаватели вузов США утверждают, что большинство лабораторных курсов 21 века используют традиционное, поэтапное обучение, берущее начало в первой половине 19 века. Эта педагогика находится на самых низших уровнях таксономии Блума и часто почти не затрагивает высшие иерархии обучения, такие как, анализ, синтез и оценка. Несмотря на доказанную эффективность интерактивных методов обучения по сравнению с традиционными, основанными на простом запоминании, преподаватели продолжают применять те же самые методы обучения, которые применялись их учителями, а именно, формальные лекции и поэтапное обучение.

Исследователями доказано, что кейс-стади повышают мотивацию студентов, их способности применять критическое мышление и использовать полученные навыки в реальной практике. В 1994 году в США был создан National Center for Case Study Teaching in the Sciences (Национальный центр по преподаванию естественнонаучных дисциплин с помощью методов кейс-стади), способствующий продвижению кейсов или интерактивных историй, для реформ в области преподавания естественнонаучных дисциплин. При организации обучения при помощи методов кейс-стади используются ролевые игры или, можно также использовать незаконченные рассказы с реальными или вымышленными персонажами, от имени которых преподаватель повествует студентам изучаемую тему. Студенты становятся главными героями рассказа или истории, что способствует мотивации обучения. Развитие дискуссии по теме кейса осуществляется при помощи наводящих вопросов.

Интересен опыт использования кейс-стади на занятиях профессора Государственного Университета Нью-Йорка, Клайд Фриман Херрейд [4]. По его мнению, отличительным признаком удачного кейс-стади является то, что оно содержит какую-либо сюжетную линию.

Его рекомендации являются ценными, так как они дают возможность преподавателю разработать свой собственный кейс, адаптировав его под свою образовательную программу и своих студентов.

Итак, в хорошем кейсе должна содержаться какая-либо увлекательная история, её сюжет происходит за последние пять лет, главные герои должны вызывать эмоциональный отклик, он должен содержать цитаты, вызывать интерес у читателя, служить педагогической цели, должен содержать процесс разрешения какой-либо дилеммы, должен быть универсальным и кратким. Эти правила не являются непреложными, но они работают в большинстве случаев.

Автором даются рекомендации, шаги, которым должен следовать тот, кто решил написать собственный кейс для своих обучающихся.

1. Сначала вы должны определить тему. Если у вас есть интригующая сюжетная линия, то это не проблема, но, возможно, таковой у вас и нет. В качестве следующего шага необходимо придумать одну или две темы, которые являются важными для вашего курса. Существует ли конфликт, противоречие, последняя новость или ваш личный опыт, который бы ассоциировался с предметом изучения. Если таковое имеется, то все идет отлично. Задайте себе такой вопрос: может ли изучаемая тема быть связана с любой современной проблемой, такой, как глобальное потепление, экологическая катастрофа, социальные вопросы. Данные вопросы являются тем «крючком», который будет вызывать интерес к вашему кейс-стади.

2. Пересмотрите и исследуйте тему под таким углом, чтобы вы могли увидеть дальнейшие связи и возможности.

3. Выпишите быстро все возможные ключевые вопросы, которые студенты могли бы усвоить во время изучения данной темы на занятии. Не производите оценку этих идей в данное время, так как вы проводите мозговой штурм.

4. Сделайте список всех возможных персонажей (вымышленных или реальных), которые могли бы, по всей вероятности, быть связанными с изучаемой темой. Может быть, у этих людей имеются проблемы, которые необходимо решить?

5. Набросайте сюжет вашего кейса с точки зрения человека, вовлеченного в его проблему. Это хорошо, если имеется кризисная ситуация. Тему кейса можно изложить как повесть, хотя техники, которые используются при написании коротких рассказов (например, ретроспективный эпизод, диалог) тоже приветствуются. Если вы пишете для курса проблемного обучения, то рассказ должен быть поделен на две или три части. В курсе проблемного обучения студенты должны получить страницу или две вводной части, затем им необходимо будет провести свое исследование до того момента, как вы предоставите им последующие страницы рассказа.

6. Пока вы пишете вышеуказанные разделы, осуществляйте поиск возможностей ввести термины или концепции, которые являются ключевыми вашего курса. Не все из них должны быть пройденными. Ваши студенты могут изучить эту информацию заранее самостоятельно.

7. После того, как у вас появился план или проект, просмотрите кейс еще раз и перечислите главные и второстепенные темы, которые, возможно, возникнут при обсуждении кейса. Будем надеяться, что вы будете удивлены количеством тем, которые вы изучили, хотя некоторые из них, возможно, вы даже и не планировали в действительности.

8. После того, как у вас будет готовая версия кейса, напишите к нему серию вопросов для обсуждения, чтобы включить их в конце каждого раздела. Эти вопросы для обсуждения позволят вашим студентам увидеть и признать важные и ключевые моменты, присутствующие в кейсе.

Наконец, после некоторых доработок, ваш кейс будет готов. Остается открытым вопрос о том, как управлять кейсом на занятии. Для этого необходимо его тщательно спланировать. Можно представить его в повествовательной форме, можно сделать в форме ролевой игры или дать студентам задание провести исследование. Клайд Харейд иллюстрирует вышеупомянутые принципы написания хорошего кейса тем, как он реализовал их на практике. Данные шаги выстраиваются не в том порядке, в котором они указаны выше, хотя все они присутствуют.

Библиографический список / References

1. Hargrove S.*A Cross-institutional Study of the Case Study Teaching in the Sciences Method.* S. Luster-Teasley, W. Gibson. ASEE Annual Conference & Exposition. 2015: 26.30.1-26.30.9.
2. Strange C.C. *Constructions of Student Development Across the Generation: Serving the Millenial Generation. New Directions for Student Services ed.* San Francisco. 2004: 47 – 57.
3. Smith K.A. Sheppard S.D., Johnson D.W., Johnson R.T. Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *Journal of Engineering Education*. 2005: 87 – 101.
4. Herreid C.F. Cooking with Betty Crocker. A Recipe for Case Writing. *JCST.* 2000: 156 – 158.

Статья поступила в редакцию 12.11.18

УДК 373:374

***Chalenko N.N.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Economics, Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: chalenkon@yandex.ru*
***Kosienko R.S.**, MA student, School of Education, Far Eastern Federal University (Ussuriysk, Russia), E-mail: Alter_ego15@mail.ru*

MODERN TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN. The article examines the issues of organizing the interaction of educational institutions and institutions of additional education. The work develops the idea that due to such interaction the additional education becomes an integral component of a single educational space, is a catalyst for the positive and stable functioning of the entire educational environment. Nevertheless, there is a lack of a unanimous opinion of the pedagogical community about the preference of a particular approach to a number of problems in the additional education of children. As a research task, the authors identified an attempt to assess the potential for interaction between educational institutions and institutions of additional education. It justifies the idea that such potential should be fully realized. It is necessary to work clearly and coherently on the whole system of integration of general and additional education in each region. The authors come to the conclusion that promising areas for improving the interaction management system of educational institutions and supplementary education institutions are the development and testing of new mechanisms, procedures, and management technologies.

Key words: **educational institutions, additional education, educational environment, child's personality, interaction.**

***Н.Н. Чаленко**, канд. ист. наук, доц. каф. экономики, Дальневосточный федеральный университет (филиал), г. Уссурийск, E-mail: chalenkon@yandex.ru*
***Р.С. Косиенко**, магистрант Школы педагогики, Дальневосточный федеральный университет, г. Уссурийск, E-mail: Alter_ego15@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье исследуются вопросы организации взаимодействия общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования. На основе изученных источников обосновывается мысль о том, что, благодаря такому взаимодействию, дополнительное образование становится неотъемлемым компонентом единого образовательного пространства, является катализатором положительного и стабильного функционирования всей образовательной среды. Тем не менее, прослеживается отсутствие единого мнения педагогической общественности о предпочтительности того или иного подхода к целому ряду проблем дополнительного образования детей. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка оценить потенциал взаимодействия общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования. Обосновывается мысль о том, чтобы такой потенциал был реализован в полной степени, необходимо четко и слаженно работать над всей системой интеграции общего и дополнительного образования каждого региона. Авторы приходят к выводу, что перспективными направлениями совершенствования системы управления взаимодействием общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования является разработка и апробация новых механизмов, процедур, технологий управления.

Ключевые слова: **общеобразовательные учреждения, дополнительное образование, образовательная среда, личность ребенка, взаимодействие.**

Инновационное развитие российских регионов невозможно представить без соответствующих изменений в сфере образования. Именно в развитии и повышении эффективности рынка образовательных услуг многие ученые видят потенциал трудового, технологического, экономического, культурного и социального развития регионов. Рынок образовательных услуг удовлетворяет не только производственные, но и социальные и духовные потребности, как отдельных граждан, так и общества в целом [1]. На современном этапе дополнительное образование детей занимает особое место в образовательном пространстве и значительно расширяет спектр образовательных услуг.

Научные подходы к изучению, содержанию и организации деятельности в сфере дополнительного образования, представленные в публикациях российских авторов, достаточно разнообразны. Преемственность исторического опыта в организации системы внешкольного воспитания детей поднимает в своей работе Д.Е. Яковлев [2]. Подробное исследование всех аспектов организации дополнительного образования детей рассматривают в своих исследованиях Е.Б. Евладова [3], О.Е. Лебедева [4], В.Н. Иванченко [5]. Изучение профессиональной деятельности педагога дополнительного образования поднимает в своей работе Б.В. Куприянов [6], а Л.Н. Буйлова исследует формирование системы повышения квалификации педагогов дополнительного образования [7]. Л.Б. Малыхина предлагает интересный опыт проведения аттестации педагогических работников дополнительного образования [8]. В.А. Березина отмечает уникальные социально-педагогические возможности по развитию различных творческих способностей детей в различных областях [9], а Г.А. Шепотько изучает развитие практики социального партнерства учреждения дополнительного образования детей [10].

Мы согласны с мнением А.В. Золотаревой, что для того, чтобы данная система взаимодействия отвечала современным тенденциям развития образования, необходима четкая смоделированная система управления, разработанная органами управления образования конкретного региона [11].

Вместе с тем, при анализе научных источников, был выделен ряд проблем, которые не получили должного освещения и остаются дискуссионными и в настоящий период: это недостаток квалифицированных кадров по различным направлениям дополнительного образования в регионах, нехватка материальной заинтересованности педагогов и других мер мотивации их труда. Кроме того, на наш взгляд, недостаточно изучена проблема социального заказа на дополнительное образование детей, прослеживается нехватка технологий и разработанных методик по его изучению, невозможность полностью удовлетворить социальный заказ детей из-за недостаточной развитости материальной базы учреждений дополнительного образования.

В качестве исследовательской задачи в данной статье авторами была определена попытка обобщить научные подходы к организации развития системы дополнительного образования детей, оценить потенциал взаимодействия общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования.

20 июня 2017 года в г. Владивостоке были выработаны Рекомендации заседания «круглого стола» по теме «Развитие системы дополнительного образования детей через интеграцию с другими формами и уровнями образования». С января 2018 года, по словам министра образования и науки РФ О.Ю. Васильевой, был введен профессиональный стандарт педагога дополнительного образования [12].

Эмпирические исследования деятельности организаций дополнительного образования в Приморском крае показали, что перспективными направлениями совершенствования системы управления взаимодействием общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования данного региона являются:

- совершенствование механизмов вовлечения детей в систему дополнительного образования;
- развитие механизмов интеграции и сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений с учреждениями дополнительного образования, а

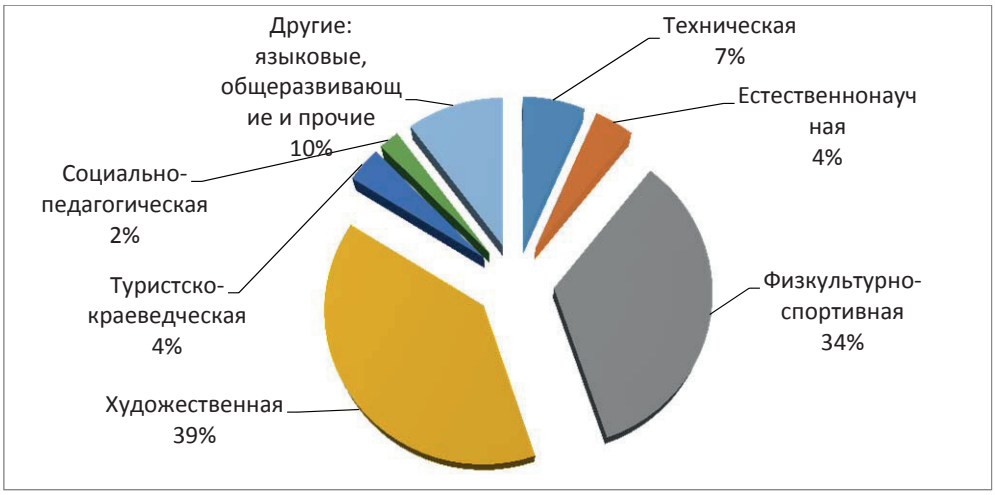


Рис. 1. Учреждения дополнительного образования Приморского края, (%)

также разработка и апробация новых механизмов, процедур, технологий управления.

Межведомственная программа развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года предполагает увеличение к 2020 году числа детей в возрасте от 5 до 18 лет, обучающихся по дополнительным образовательным программам, в общей численности детей этого возраста до 70-75%, предусмотрев, что не менее 50% из них должны обучаться за счёт ассигнований федерального бюджета [13].

По данным национального проекта «Образование» Приморского края в 2018 г. из 1171 образовательной организации было 94 организации дополнительного образования детей, в которых обучались 91917 детей [14].

Площадка дополнительного образования Приморского края показана на рис. 1.

Как видно из рисунка, в крае преобладают учреждения дополнительного образования физкультурно-спортивного и художественного направлений.

Перспективным направлением является повсеместное развитие детских технопарков «Кванториум». В России существует 225 таких технопарков и предполагается создание 900 тыс. новых ученико-мест дополнительного образования. В Приморском крае создано только 2 таких технопарка. Очень важным представляется решение о создании мобильного технопарка. Его маршрут в Приморье охватит муниципальные образования Находки, Партизанска, Артема, Уссурийска, Арсеньева, Спасск-Дальнего, Дальнегорска.

По программе «Спринт» цикл нахождения в одном муниципалитете продлится 2 недели. Экипаж технопарка составит 7 наставников и водитель. 440 детей смогут посетить технопарк в один спринт. Будет проведено 48 часов очных и дистанционных занятий для детей. За год 5200 детей посетят такой технопарк [14].

Вместе с тем, следует иметь в виду, что рост числа образовательных организаций дополнительного образования не должен являться самоцелью. Законодательство РФ предусматривает, что главным приоритетом является повышение охвата детей качественными программами разной направленности [15; 16].

Всё более заметное развитие получает практика реализации программ дополнительного образования детей иными юридическими лицами. К их числу относятся организации сферы культуры (различные музеи, библиотеки), спорта (разнообразные спортивные клубы), молодежной политики и социального обслуживания [12].

Однако обращает на себя внимание тот факт, что наличие ведомственной разобщенности во всей системе дополнительного образования по отраслям, культуры, физической культуры и спорта, которым подведомственны учреждения дополнительного образования разной направленности и общественная потребность эффективного использования имеющихся в крае ресурсов, особенно в малых и сельских населенных пунктах, все больше требуют обеспечения межведомственной кооперации и сетевой формы реализации образовательных программ в системе дополнительного образования детей.

Прослеживается отсутствие единого мнения педагогической общественности о предпочтительности того или иного подхода к целому ряду проблем дополнительного образования детей. Среди них отметим следующие:

- отсутствие четких критериев оценки качества разных направлений дополнительного образования детей;
- требуют уточнения вопросы, которые касаются расширения обязанностей родителей и различных общественных организаций в том, чтобы определять понятные нормативные подходы к оценке дополнительного образования учащихся;
- остро стоят вопросы повышения квалификации всех педагогов дополнительного образования, повышение уровня их подготовки;
- вопросы о роли и месте дополнительного образования детей в предпрофильной подготовке.

Конкурентоспособность принятых форм дополнительного образования детей активно снижается. Основной причиной сложившейся ситуации, по нашему мнению, является развитие разнообразных инновационных игровых возможностей досуга. Детям стали доступны очень широкие возможности в выборе развлечений, а также других форм проведения интересного досуга, которые совсем не требуют приложения серьёзных усилий.

Явно недостаточно и количество детей, посещающих учреждения дополнительного образования. Возможно, причина кроется не только в качестве самих образовательных программ, но и в более глубоких социально-психологических изменениях. Современных детей уже не устраивает постоянные обязательные занятия как форма получения дополнительного образования.

Эмпирические исследования показывают, что в Приморском крае управление взаимодействием общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования осуществляется путем решения методических и организационных задач.

К методическим задачам управления взаимодействием школ и учреждений дополнительного образования можно отнести:

- стратегическое планирование взаимодействия;
- оценка имеющихся образовательных ресурсов учреждений дополнительного образования;
- оказание помощи по составлению планов и программ по взаимодействию;
- оценка результатов взаимодействия.

К организационным задачам управления взаимодействием школ и учреждений дополнительного образования относятся:

- выбор модели взаимодействия;
- распределение ролей между участниками взаимодействия и определение механизмов его финансирования;
- создание нормативной базы взаимодействия;
- составление плана и разработка расписания взаимодействия;
- координация взаимодействия;
- информационное обеспечение взаимодействия.

Для решения перечисленных задач необходимо определить проблемы образовательного пространства взаимодействия общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования в каждом регионе и организовать их поэтапное решение.

Вместе с тем, данный механизм совершенствования существующей образовательной среды, изменяя организацию системы образования, нуждается в непрерывном управлении. Только тогда данное взаимодействие станет катализатором положительного и стабильного функционирования всей системы дополнительного образования.

Необходимо чётко и слаженно работать над всей системой интеграции общего и дополнительного образования. Такая интеграция позволяет сблизить процессы воспитания, обучения и развития, что является одной из наиболее сложных проблем современной педагогики.

Процесс управлением взаимодействием будет наиболее эффективным, если:

- осуществлять управление системой взаимодействия общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования;
- разрабатывать программы для реализации успешного взаимодействия общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования.

Подводя итог, авторы пришли к выводу, что, поскольку дополнительное образование работает с индивидуальными образовательными (познаватель-

ными) задачами и индивидуальными траекториями освоения детьми знаний, к тому же, имеет дело с различными сферами интересов, оно должно быть организовано не как иерархия многочисленных учреждений, а как пространство выбора учащимися возможностей формирования способностей и глубоких знаний. В зависимости от социально-экономических условий и кадровых потребностей конкретного региона определяется содержание целей, ставятся задачи и выделяются целевые ориентиры организации дополнительного образования учащихся.

Библиографический список

1. Дьяков И.И. Предпринимательская активность образовательных организаций: сущность и содержание понятия. *Крымский научный вестник*, 2017; № 2-3 (14-15): 74 – 82.
2. Яковлев Д.Е. Система внешкольного воспитания в России: преемственность исторического опыта. *Власть*. 2012; 10: 171 – 173.
3. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. *Дополнительное образование детей.* Москва: Владос, 2015.
4. Лебедева О.Е. *Дополнительное образование детей* Москва: Книга по Требованию, 2016.
5. Иванченко В.Н. *Инновации в образовании. Общее и дополнительное образование детей*. Москва: Феникс, 2016.
6. Куприянов Б.В. Педагог ДО: анатомия профессиональной деятельности. *Дополнительное образование и воспитание*, 2010; 1: 10 – 13.
7. Буйлова Л.Н. Формирование системы повышения квалификации педагогов дополнительного образования города Москвы в современных условиях. *Инновационные проекты и программы в образовании,* 2016; 6. Available at: http://www.in-exp.ru/faivorite-articles/520-2016-06-11-05-51-38.html
8. Малыхина Л.Б., Конасова Н.Ю., Бочманова Н.И. *Аттестация педагогов дополнительного образования*. Москва: Планета, 2014.
9. Березина В.А. *Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования*: учебное пособие. Москва: Диалог культур, 2007.
10. Шепотько Г.А. Развитие практики социального партнерства учреждения дополнительного образования детей. *Дети, техника, творчество*, 2009; 3: 52 – 54.
11. Золотарева А.В. *Дополнительное образование детей*. Москва: Академия развития, 2016.
12. *Официальный сайт Департамента образования и науки Приморского края.* Available at: https://www.primorsky.ru/authorities/executive-agencies/departments/education/
13. *Межведомственная программа развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года.* Available at: http://dopedu.ru/attachments/article/263/megvedomst-programma.pdf
14. *Национальный проект «ОБРАЗОВАНИЕ» как фактор опережающего развития Приморского края:* Available at: https://www.primorsky.ru/authorities/executive-agencies/departments/education/news.php?ELEMENT_ID=149228
15. *Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон,*.2012; №273-ФЗ. Available at: https://duma.consultant.ru/page.aspx?1646176
16. *Концепция развития дополнительного образования детей.* Распоряжение Правительства РФ № 1726-р: 4 сентября 2014. Available at: http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf

References

1. D'yakov I.I. Predprinimatel'skaya aktivnost' obrazovatel'nyh organizacij: suschnost' i soderzhanie ponyatiya. *Krymskij nauchnyj vestnik*, 2017; № 2-3 (14-15): 74 – 82.
2. Yakovlev D.E. Sistema vneshkol'nogo vospitaniya v Rossii: preemstvennost' istoricheskogo opyta. *Vlast'*. 2012; 10: 171 – 173.
3. Evladova E.B., Loginova L.G., Mihajlova N.N. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej.* Moskva: Vlados, 2015.
4. Lebedeva O.E. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej* Moskva: Kniga po Trebovaniyu, 2016.
5. Ivanchenko V.N. *Innovacii v obrazovanii. Obschee i dopolnitel'noe obrazovanie detej*. Moskva: Feniks, 2016.
6. Kupriyanov B.V. Pedagog DO: anatomiya professional'noj deyatel'nosti. *Dopolnitel'noe obrazovanie i vospitanie*, 2010; 1: 10 – 13.
7. Bujlova L.N. Formirovanie sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya goroda Moskvy v sovremennyh usloviyah. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii,* 2016; 6. Available at: http://www.in-exp.ru/faivorite-articles/520-2016-06-11-05-51-38.html
8. Malyhina L.B., Konasova N.Yu., Bochmanova N.I. *Attestaciya pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Moskva: Planeta, 2014.
9. Berezina V.A. *Razvitie dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v sisteme rossijskogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Dialog kul'tur, 2007.
10. Shepot'ko G.A. Razvitie praktiki social'nogo partnerstva uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Deti, tehnika, tvorchestvo*, 2009; 3: 52 – 54.
11. Zolotareva A.V. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej*. Moskva: Akademiya razvitiya, 2016.
12. *Oficial'nyj sajt Departamenta obrazovaniya i nauki Primorskogo kraya.* Available at: https://www.primorsky.ru/authorities/executive-agencies/departments/education/
13. *Mezhvedomstvennaya programma razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v Rossijskoj Federacii do 2020 goda.* Available at: http://dopedu.ru/attachments/article/263/megvedomst-programma.pdf
14. *Nacional'nyj proekt «OBRAZOVANIE» kak faktor operezhayuschego razvitiya Primorskogo kraya:* Available at: https://www.primorsky.ru/authorities/executive-agencies/departments/education/news.php?ELEMENT_ID=149228
15. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon,*.2012; №273-FZ. Available at: https://duma.consultant.ru/page.aspx?1646176
16. *Koncepciya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF № 1726-r: 4 sentyabrya 2014. Available at: http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf

Статья поступила в редакцию 22.11.18

УДК 378

***Chertkoeva V.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool Education, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: Valgrich50@mail.ru*

PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE CEI TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF THE PRESENTATION OF PRESCHOOLS. Teacher of the CEI plays an important role in the creative and artistic and aesthetic development of preschool children. Proper management of artistic culture foundations formation directly depends on the level of the teachers' professionalism. The article presents the results of the study of the professional competencies of the CEI teachers reflecting the specifics of the CEI work on the artistic and aesthetic development of children, their role in the visual activities, and the use of separate methodological approaches to the design of art lessons. The study is conducted on a sample of 57 pre-school teachers in kindergartens in Vladikavkaz. The conducted research allows to generalize the main shortcomings of the organization of art classes in the CEI.

*Key words***: visual arts, visual activity, preschoolers, teacher's role, professional competences.**

***В.Г. Черткоева**, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного образования, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ, E-mail: Valgrich50@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ДОО В РАЗВИТИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Важную роль в творческом и художественно-эстетическом развитии дошкольников играет педагог дошкольной образовательной организации (ДОО). Грамотное руководство процессом формирования основ художественной культуры непосредственно зависит от уровня профессионализма педагога. В статье представлены результаты исследования профессиональных компетенций педагогов ДОО, отражающих специфику работы ДОО по художественно-эстетическому развитию детей, их роли в непосредственной образовательной деятельности (НОД) – занятиях по ИЗО-деятельности, а также использования отдельных методических подходов к проектированию НОД (занятий) изобразительного искусства. Исследование проводилось на выборке из 57 дошкольных педагогов в детских садах г. Владикавказа. Проведенное исследование позволило обобщить основные недостатки организации занятий по изобразительному искусству в ДОО.

Ключевые слова: **изобразительное искусство, изобразительная деятельность, дошкольники, роль педагога, профессиональные компетенции.**

В настоящее время в дошкольных образовательных организациях происходит усиление внимания к эстетическому воспитанию и формированию художественно-творческих способностей детей. Опыт ребенка в области искусства играет важную роль в его комплексном развитии. Дети общаются и выражают себя через искусство и, действуя таким образом, развивают свои способности к использованию знаков и символов. Одной из аспектов искусства, играющим важную роль в когнитивном развитии детей, является самовыражение, при помощи которого ребенок исследует, объясняет и постигает свой внутренний мир и мир, который его окружает. Изобразительная деятельность дает детям возможность исследовать свои идеи самостоятельно или в группе, а также обсуждать их с другими детьми или взрослыми. Рисунки ребенка представляют собой не имитацию реальности, а исследование характеристик объекта, роли, функций и их проявлений в его физическом окружении. На занятиях изобразительного искусства дети развивают свой креативный потенциал при помощи использования различных материалов и техник; они оттачивают зрительно-осязательный интеллект, визуальную восприимчивость, воображение, эстетическое восприятие и специфические возможности самовыражения [1; 18].

Вышеперечисленные способности развиваются путем экспериментального обучения, в том числе посредством игр, в которых дети формируют свои отношения, предлагают решения проблем и таким образом выражают свои интересы и желания [2, с. 46]. Дети обычно активны в усвоении новых знаний и навыков, которые они получают через общение со сверстниками и взрослыми [3]. В ориентированном на развитие подходе к занятиям ИЗО – это требует от педагогов ДОО грамотной организации, мотивации и поддержки детей в их деятельности. Решение этих задач предполагает наличие у педагогов экспертных знаний в области искусства, включающих в себя знания о теории искусства и творческом процессе, знание особенностей творческого развития детей и методологии планирования занятий изобразительной деятельностью.

Основной задачей педагога ДОО является обеспечение развивающей «стимулирующей» образовательной среды для того, чтобы дать детям возможность обучения через непосредственные ощущения – касания, цвет, запах, звук, вкус» [4, с. 80]. Поэтому на занятиях изобразительного искусства детям, прежде всего, необходимо предоставлять возможность осуществлять различные манипуляции и проводить исследования с использованием различных материалов и объектов, что позволит им получать новый опыт и постигать окружающую действительность как целостный мир. Педагог должен направлять детей, стимулировать их любознательность и развивать сенсорное восприятие. Стимулы и побуждения к деятельности должны быть многоуровневыми, проблемно-структурированными. Чтобы заинтересовать детей изобразительной деятельностью педагогу необходимо самому хорошо знать и понимать изобразительное искусство, художественно-выразительные средства. Развивая интерес к изобразительной деятельности, следует придерживаться личностно-ориентированного подхода к каждому ребенку, помогать ему, поддерживать стремление хорошо выполнять работу, объективно оценивать его старания.

Интересы психофизического развития ребенка в дошкольном возрасте требуют их активного участия во всех фазах творческого процесса – от планирования занятий, формирования идей до обсуждения его работ. Наблюдение за детьми на занятиях по изобразительному искусству, определение их интересов и возможностей помогает педагогу планировать новые занятия.

Вмешательство педагога в деятельность детей должно иметь не форму инструкций – «как работать», а форму «вызова», который будет возбуждать интерес детей и привлекать их внимание к дальнейшему исследованию [5, с. 91; 6, с. 62] Помощь в виде инструкций о том, что и как рисовать, раскрашивать или лепить, например, в виде схем и алгоритмов, ставит ребенка в такое положение, когда он вынужден развивать чью-то идею (в данном случае – идею педагога). Это утомляет ребенка и отбивает у его желание дальнейшей самостоятельной работы, а также подавляет его творческие порывы [7, с. 130]. При этом важно познакомить детей с различными методиками изобразительной деятельности, позволить им осмыслить выразительные способности отдельных техник для того, чтобы они могли самостоятельно исследовать и экспериментировать, находить новые возможности для творчества, использовать новые материалы и средства.

Целостное восприятие окружающей среды, цель которого – её понимание, предполагает предоставление детям возможности реагировать на различные стимулы разными способами согласно их личным наклонностям и интересам, что, в свою очередь, дает основание для интеграции изобразительного искусства с другими предметами. В то же время оно стимулирует природное и целостное обучение у детей дошкольного возраста. Важно отметить, что современный подход к обучению с использованием изобразительной деятельности включает в себя знакомство ребенка с миром изобразительного искусства путем непосредственного наблюдения за произведениями искусства в музеях и галереях или с использованием качественных репродукций [8, с. 88; 9, с. 72].

Профессиональная компетентность в области изобразительного искусства дает возможность педагогу ДОО качественно формировать созидательный образовательный процесс, ориентированный на общее и художественно-эстетическое развитие детей.

1. Цель и гипотеза.

Целью данного исследования было изучение профессиональных компетенций педагогов ДОУ, отражающих специфику работы дошкольной образовательной организации по художественно-эстетическому развитию детей, их роли в занятиях изобразительной деятельность, а также выявление частоты использования отдельных методологических подходов к проектированию уроков изобразительного искусства.

Гипотезы:

H1: Существует статистически заметная разница в мнениях педагогов ДОО по поводу их личных знаний в области изобразительного искусства, их образования и стажа работы по профессии.

H2: Существует статистически заметная разница в мнении педагогов ДОО по поводу их личной роли в занятиях по изобразительному искусству и их уровнем образования.

H3: Существует статистически заметная корреляция между частотой использований произведений искусства на занятиях изобразительного искусства и мнением педагогов ДОО по поводу их личного знания основ истории искусства.

2. Выборка

В исследовании принимали участие 57 педагогов ДОО из детских садов г. Владикавказа. Хронологические рамки исследования – октябрь 2017 – декабрь 2017 гг. Возраст 40.1% педагогов ДОУ был в диапазоне от 26 до 35 лет, 33.3% были в возрасте от 46 до 55, 17.9% – от 36 до 45 и наименьшее количество – в возрасте старше 55 лет (4,8%) и младше 25 лет (3.9%). Практически треть респондентов имели стаж работы от 21 до 30 лет (26.1%), группа педагогов со стажем работы от 6 до 10 лет составила 24.6%, и у 18.8% педагогов стаж работы был менее пяти лет. Больше половины педагогов ДОО закончили курсы повышения квалификации по дошкольному обучению (63.8%). 17.4% респондентов имели высшее педагогическое образование, 9.7% закончили колледж по специальности «учитель начальных классов», и 9.2% – колледж по специальности «дошкольное образование».

3. Инструментарий

Процедура сбора информации, включенной в авторскую анкету, разработана с учетом проведенного исследования экспертной и научной литературы по теме, а также изучения практики работы педагогов ДОО. Анкета состоит из открытых и закрытых вопросов опросного типа и пятиступенчатой шкалы отношения (по типу Лайкерта). Надежность исследования была подтверждена посредством измерения внутренней согласованности теста – был вычислен альфа-коэффициент Кронбаха (α=0.794), для наборов вопросов с множественными ответами. Объективность анкеты обеспечивалась в основном вопросами закрытого типа и простыми инструкциями [10].

4. Обработка информации и примененные статистические методы

Полученная информация вводилась в компьютерную программу для обработки статистической информации (SPSS 19.0). Для базового анализа информации использовалась описательная статистика. Для номинальных и порядковых переменных были вычислены описательные коэффициенты и выражены в частотах (f), процентах (%), средних арифметических значениях (M), стандартных отклонениях (SD), а также в измерении распределения нормальности (асимметрия, ровность и критерий Колмогорова-Смирнова). Предположения были проверены при помощи статистических тестов. По причине того, что у переменных нет нормального распределения, использовались непараметрический тест Краскела-Уоллиса и коэффициент корреляции Спирмена.

5. Результаты и обсуждение

Задачей каждого педагога ДОО является побуждение и стимулирование развития детей, их способностей, стремлений и интересов. Профессионализм педагогов ДОО непосредственно влияет на качество образовательного процесса. Грамотное и творческое руководство процессом формирования основ художественной культуры детей дошкольного возраста напрямую зависит от уровня профессиональной подготовки педагогов в области художественно-эстетического воспитания, а значит – профессиональной компетентности. Знание теории искусства в целом и изобразительного искусства в частности является основой для понимания художественного развития детей, креативного процесса и подходящего планирования занятий по искусству. В данном исследовании дошкольные педагоги оценили свои знания базовых основ теории искусства, различных видов искусства и техник, а также основ истории искусства. Наибольшее количество педагогов ДОО оценило свои знания теории искусства как очень хорошие, 12.6% как отличные, 35.7% как хорошие; наименьшим было количество тех, кто оценил свои знания плохие (5.8%). Оценки педагогов своих знаний видов и техник в искусстве были несколько выше: 55.6% оценили их как очень хорошие, 21.7% как отличные, 19.3% как хорошие, тогда как 3.4% оценили свои знания как плохие. Приблизительно равное процентное соотношение дошкольных педагогов оценили свои знания основ истории искусства как отсутствующие или плохие (28%), и очень хорошие или отличные (25.1%), тогда как наибольшее количество оценило их как хорошие (46.9%). Результаты показывают, что педагоги дошкольных образовательных организаций склонны оценивать свои знания видов и техник искусства лучше всего (M=3.96), за ними следуют знания основ теории искусства (M=3.65), а знание основ истории искусства считалось наихудшим. Исследование выявило статистически заметную разницу в мнении дошкольных педагогов относительно их личных знаний видов искусства в зависимости от образования и стажа работы. Для учета нормальности распределения использовался тест Колмогорова-Смирнова. Для подтверждения первого предположения использовался непараметрический тест Краскела-Уоллиса. Результаты показали отсутствие раз-

ницы между уровнем образования дошкольных педагогов и их собственной оценкой знания основ изобразительного искусства (знание основ теории искусства – X2=4.363, df=3, p=0.225; знание основ видов и техник искусства – X2=2.366, df=3, p=0.500; знание основ истории искусства – X2=5.045, df=3, p=0.169).

На основании полученных результатов первая гипотеза была частично опровергнута. Часть вопросов в анкете были направлены на изучение мнения педагогов ДОО по поводу их роли в занятиях по изобразительному искусству. Средние арифметические значения указанных пунктов находились в диапазоне от 3.79 до 4.83, показывающих, что большинство опрошенных имеют значительное позитивное восприятие объекта измерения. Дошкольные педагоги понимают важность формирования мотивирующего окружения и предложения необходимых материалов и инструментов в соответствии с интересами и потребностями детей. Почти две трети опрошенных считают, что для образного и неотъемлемого восприятия искусства важным является предоставление различного опыта, что активирует множественные каналы восприятия у детей; на данный различный опыт дети реагируют согласно их личным склонностям и способностям. Удовлетворительной является информация о том, что педагоги дошкольных организаций о важности, которую представляет стимулирование внимания детей, для точного и чувствительного восприятия в развитии способностей к искусству, для изучения различных областей и техник искусства, а также для интеграции занятий по искусству с другими областями образования. Несмотря на то, что почти все дошкольные педагоги считают, что индивидуальное исследование, экспериментирование, размышление и решение проблем в виде игры при помощи личного опыта являются способами, с помощью которых дети развивают различные способности, 65.7% респондентов считают, что их роль в занятиях по изобразительному искусству заключается в том, чтобы научить ребенка тому, как рисовать, раскрашивать и лепить. Только 15.4% педагогов ДОО не согласны с этим утверждением, тогда как 15.8% не определились с ответом. Данное процентное распределение показывает все еще распространено «традиционное» понимание роли дошкольного педагога в занятиях по изобразительному искусству, а также то, что большинство дошкольных педагогов не понимает, что дети учатся на основе собственного опыта. Очевидное отсутствие внимания педагогов к объяснениям детей по поводу созданных произведений приводит к недооценке творческих способностей детей и отрицательно влияет на развитие их самовыражения при помощи изобразительного искусства. В дальнейшем исследовании мы изучили статистическую важность разницы в мнении дошкольных педагогов относительно оценки их личной роли в занятиях по изобразительному искусству в зависимости от уровня образования. Был применен тест Колмогорова-Смирнова на уровне статистической важности (p≤0.05) для всех позиций, что предполагает отсутствие нормальности распределения. Для оценки второго предположения использовался непараметрический тест Краскела-Уоллиса. Результаты теста не показали статистически заметной разницы между уровнем образования и мнением дошкольных педагогов по поводу их роли в занятиях по изобразительному искусству (X2 = 3.918, df = 3, p = 0.271). Таким образом, вторая гипотеза также была опровергнута.

В дошкольном образовании, помимо стимулирования творческого самовыражения детей, важным является также непосредственное знакомство детей с произведениями искусства. Многие современные исследования показывают, что, начиная с раннего возраста, дети демонстрируют восприимчивость к различным аспектам произведений искусства и их создания. Эстетический опыт, который ребенок получает через знакомство с искусством, является цельным процессом, который связывает восприятие с эмоциями и мышлением. Посещение галерей и музеев дают детям возможность напрямую познакомиться с произведениями искусства, развить культуру художественного восприятия. Многие программы в музеях дают детям возможность не просто послушать экскурсовода, но и потрогать, посмотреть, поучаствовать в изобразительной деятельности под руководством опытных педагогов. Мы исследовали частоту определенных методических подходов, применяемых в целях проектирования занятий по изобразительному искусству. В частности, нами была проанализирована частота использования произведений искусства на занятиях. На вопрос о том, как часто они проводят занятия по искусству в галереях или музеях, 61.8% опрошенных педагогов ответили, что «очень редко»; 25.1% иногда прибегают к этому способу работы, тогда как 13% педагогов применяют занятия в музеях или галереях часто или очень часто. В связи с приведенным вопросом исследовалась частота включения произведений искусства (оригиналов или репродукций) дошкольными педагогами в занятия по искусству в детских садах. Процент тех, кто делает это очень редко и тех, кто делает это иногда, примерно одинаков, 45.4% и 40.6% соответственно; тогда как только 14% педагогов включают произведения искусства в занятия часто или очень часто. Возможная причина этого – недостаточный уровень образования и непонимание важности прямого знакомства детей с произведениями искусства для развития их художественных способностей.

Несмотря на то, что переменные не распределяются нормально (p≤0.05), использовался коэффициент корреляции Спирмена для теста соотношения между частотой включения произведений искусства в занятия по изобразительному искусству с детьми и мнением дошкольных педагогов о собственных знаниях основ истории искусства. Результаты теста показывают, что знание основ истории искусства положительно связаны (статистически заметно, но связь слабее) с частотой включения произведений искусства в занятия по искусству с детьми, что подтверждает третью гипотезу (ρ=0.219, P=0.001). Дошкольные педагоги, имеющие лучшие знания по истории искусства, чаще используют произведения искусства в занятиях с детьми.

В данной статье мы изучили мнение работающих педагогов дошкольных образовательных организаций об их знаниях, отражающих специфику работы детских садов по художественно-эстетическому развитию детей, их роли в занятиях по изобразительной деятельности, а также использование отдельных методических подходов к проектированию уроков изобразительного искусства. Все это дало нам базовое понимание текущей педагогической практики в детских садах г. Владикавказа.

Результаты исследования показывают, что практическая деятельность педагогов все же отражает элементы «традиционного» представления о роли педагога как лица, которое учит детей, что и как рисовать. Очевидны недостаточные знания педагогов в области искусства и понимания его роли в целостном развитии ребенка. Аналогичные результаты были получены и другими исследователями. В области изобразительного искусства дошкольные педагоги все еще не готовы предоставлять детям самостоятельность или реализовывать подход к обучению, основанный на независимых исследованиях самого ребенка, его экспериментах и решении проблем. Таким образом, дети получают установку на конечный продукт – определённые результаты («красивые картинки») – и необходимость удовлетворять ожидания окружающих. Соответственно снижается мотивация к творческому процессу. Для того чтобы обеспечить постепенное изменение подходов к роли изобразительного искусства в развитии дошкольников и не превращать устоявшиеся и устаревшие методы работы в учебные планы, от педагогов ДОО требуются постоянный профессиональный рост и непрерывное совершенствование знаний и навыков в области изобразительного искусства.

Библиографический список

1. Kindler M.A. Art and art in early childhood: What can young children learn from “a/Art activities?” *International Art in Early Childhood Research Journal*. 2010; 2 (1).
2. Pitri E. The Role of Artistic Play in Problem Solving. *Early Childhood and Interdisciplinary Challenge*. 2001; № 54 (3): 46 – 51.
3. Matthews J. *Drawing and Painting. Children and Visual representation*. London: Paul Chapman, 2003.
4. Левина Л.Э. Изобразительная деятельность старших дошкольников в контексте художественно-эстетического воспитания. *Педагогическое образование и наука*. 2017; 3: 79 – 83.
5. Кривошеева А.Ю., Муханова Л.Л. Роль педагога дошкольного образовательного учреждения в развитии творческих способностей детей. *Педагогическое мастерство и педагогические технологии*. 2015; Т. 2, № 4 (6): 91 – 93.
6. Мартемьянова А.А., Седова И.Г. Развитие творческих способностей у дошкольников на занятиях изобразительной и декоративно-прикладной деятельностью. Современные тенденции развития науки и технологий. 2016; 12-9: 62 – 64.
7. Погодина С.В. Влияние изобразительного искусства на «предтворческое» и творческое развитие дошкольников. *Детский сад от А до Я*. 2011; № 5 (53): 129 – 137.
8. Павлинская Ю.С. Технологии развития творческого потенциала дошкольников в изобразительной деятельности. *Традиции и инновации в педагогическом образовании*: сборник научных трудов. Москва, 2016.
9. Пономарева Л.И., Брюхова Е.А. Изобразительное искусство как содержательный компонент эстетического воспитания дошкольников. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2014; 1 (21): 71 – 74.
10. Валуйсков Н.В., Ветров Ю.П., Гаврилова А.В. *Научные исследования: информация, анализ, прогноз*. Воронеж, 2007; Том 16.

References

1. Kindler M.A. Art and art in early childhood: What can young children learn from “a/Art activities?” *International Art in Early Childhood Research Journal*. 2010; 2 (1).
2. Pitri E. The Role of Artistic Play in Problem Solving. *Early Childhood and Interdisciplinary Challenge*. 2001; № 54 (3): 46 – 51.
3. Matthews J. *Drawing and Painting. Children and Visual representation*. London: Paul Chapman, 2003.
4. Levina L.`E. Izobrazitel’naya deyatel’nost’ starshih doshkol’nikov v kontekste hudozhestvenno-`esteticheskogo vospitaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2017; 3: 79 – 83.
5. Krivosheeva A.Yu., Muhanova L.L. Rol’ pedagoga doshkol’nogo obrazovatel’nogo uchrezhdeniya v razvitii tvorcheskih sposobnostej detej. *Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tehnologii*. 2015; T. 2, № 4 (6): 91 – 93.
6. Martem’yanova A.A., Sedova I.G. Razvitie tvorcheskih sposobnostej u doshkol’nikov na zanyatiyah izobrazitel’noj i dekorativno-prikladnoj deyatel’nost’yu. Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tehnologij. 2016; 12-9: 62 – 64.

7. Pogodina S.V. Vliyanie izobrazitel'nogo iskusstva na «predtvorcheskoe» i tvorcheskoe razvitie doshkol'nikov. *Detskij sad ot A do Ya.* 2011; № 5 (53): 129 – 137.
8. Pavlinskaya Yu.S. Tehnologii razvitiya tvorcheskogo potenciala doshkol'nikov v izobrazitel'noj deyatel'nosti. *Tradicii i innovacii v pedagogicheskom obrazovanii:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2016.
9. Ponomareva L.I., Bryuhova E.A. Izobrazitel'noe iskusstvo kak soderzhatel'nyj komponent `esteticheskogo vospitaniya doshkol'nikov. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; 1 (21): 71 – 74.
10. Valujskov N.V., Vetrov Yu.P., Gavrilova A.V. *Nauchnye issledovaniya: informaciya, analiz, prognoz.* Voronezh, 2007; Tom 16.

Статья поступила в редакцию 21.11.18

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*
Mutaeva S.R.*, senior researcher, Dagestan Institute of Pedagogy n.a. A.A. Taho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: laura180288@yandex.ru*

PHONEMIC STRUCTURE OF THE SYLLABLE AS THE PROBLEM OF TEACHING TO READ AND WRITE IN THE NATIVE LANGUAGE (WITH REGARD TO THE LAK LANGUAGE). The article discusses features of the phonemic structure of syllables in the Lak language, which are a linguistic basis for teaching literacy to students. Particular attention is paid to the formation of phonetic skills based on a syllable as a minimum unit of pronunciation and its role in the formation of the mechanism of reading in the native language with a complex phonological system. The sequence of introduction of syllabic structures and phonological units of the Lak language is substantiated. The methods and system of exercises that contribute to the development of communicative and cognitive activity in the process of initial study of the native language are proposed.

*Key words***: Lak language, phonemes, structural features of syllables Lak structural types of words, phonetic perception of sound categories, training of literacy, mechanism of reading, phonemic analysis and synthesis, analytical and synthetic exercises.**

М.И. Шурпаева*, д-р пед. наук, проф., заместитель директора, Дагестанский НИИ педагогики им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: m.shurpaeva@mail.ru*
С.Р. Мутаева*, ст. науч. сотр., Дагестанский НИИ педагогики им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: laura180288@yandex.ru*

ФОНЕМАТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА СЛОГА КАК ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ РОДНОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ЛАКСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются особенности фонемной структуры слогов лакского языка, составляющие лингвистическую основу обучения грамоте, чтению и письму учащихся. Особое внимание уделяется развитию фонетических умений с опорой на слог как минимальной произносительной единицы и его роли в формировании механизма чтения на родном языке со сложной для овладения фонологической системой вокализма и консонантизма. Предложены приемы и упражнения, способствующие развитию коммуникативно-познавательной деятельности в процессе первоначального изучения родного языка.

Ключевые слова: **лакский язык, фонемы, слоги, согласные и гласные звуки, структурные типы лакских слов, фонетическое восприятие звуковых категорий, обучение грамоте, механизм чтения, фонематический анализ и синтез**.

Слог имеет особое значение при овладении учащимися грамотой, а также в процессе формирования у них механизма чтения и письма родного языка. Этап обучения грамоте предваряет учебу в школе, а это значит, что именно в процессе усвоения грамоты начинается реализация положений системно-деятельностного подхода – основы федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [1]. По определению К.Д. Ушинского, «сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко-слоговое строение слова». Поэтому целенаправленное формирование фонетических и графических умений должно осуществляться с опорой на слог как единственную произносительную единицу.

Усвоение понятия «слог» способствует овладению чтением по слогам, умению делить слова на слоги, а в процессе письма, диктуя себе слова по слогам, ребенок осуществляет самоконтроль. Главная задача, стоящая перед учителем при обучении грамоте, научить учащихся воспринимать на слух и воспроизводить без фонетических и фонологических ошибок типы слогов [2, с. 7]. Для этого ему необходимо знать теоретические особенности слога. В фонетике сущность слога определяется с артикуляционной и акустической сторон. С артикуляционной точки зрения слог – это «наименьшая единица, «лежащая в основе любой группировки фонем в речевой цепи» [3, с. 4]. С акустической точки зрения слог рассматривается как единица с тесным слиянием своих компонентов. В методической литературе определение слога связывают с толчками выдыхаемого воздуха, которыми сопровождается речь. «Слог произносится одним импульсом мускульного напряжения произносительного аппарата. Каждый такой импульс может быть разложен на три фазы: усиление напряжения, вершина напряжения и ослабление звучности… Если слог состоит из нескольких звуков, то вершину его занимает слоговой или слогообразующий звук, неслоговые или неслогообразующие звуки располагаются по склонам» [4, с. 284]. Исходя из этого, слог может рассматриваться как сочетание звуков с разной степенью звучности, определяющейся тем, что мы слышим со стороны. В слоге всегда есть слогообразующий и неслогообразующий звуки. Например, в слове мамари «ежевика» три слога и 3 слогообразующих гласных [а, а, и.] Самыми звучными считаются гласные звуки или слоговые. В лакском языке слог могут образовывать и сонанты [р, л, м, н].

Учащиеся первого года обучения должны овладеть умением узнавать звук в слоге и слове, выделять в них начальный и конечный звуки, определять последовательность и качество звуков, место звука по отношению к другим звукам с учетом структурного облика слога в родном языке. Например, в лакском языке не встречается стечение согласных в начале слова, на исходе слога или слова стечения больше двух согласных не бывает, на исходе первого слога непременно присутствует один из сонантов, а в начале последующего слога – любой из согласных. В исходе слов почти не встречается сонорный [м], геминированные звуки встречаются преимущественно перед гласными (чан «нога» ппал «шерсть»). Сложность структурных типов (фонемных структур) лакских слов вызывают значительные трудности в процессе формирования у учащихся механизма чтения. По классификации С.М. Хайдакова, лакскому языку свойственны следующие структурные типы односложных слов [5, с. 76]:1) структура Г, состоящая из одного гласного звука (оь «кровь», я [йа] «глаз»); 2) структура СГ с открытыми слогами, состоящая из согласного и гласного звуков(дя «середина», ша «шаг», ппа «шило; 3) структура ГС, состоящая из гласного и согласного звуков (аьш «линия», ар «равнина»); 4) структура СГС, состоящая из согласного, гласного и согласного звуков (чан «нога», ниц «бык»). Корней с данной структурой в лакском языке насчитывается более 250. Эта структура, как наиболее частоупотребительная, широко используется в процессе обучения лакской грамоте. Причем в Букваре лакского языка (далее – Букварь) при введении геминированных звуков [хх, чч, пп] и букв, их обозначающих, учитывается закономерность, связанная с тем, что в словах, начинающихся с этих фонем, как правило, встречаются сонорные, которые вводятся в процессе прохождения геминатов, как изученные звуки и буквы [6]. На первых страницах Букваря представлены структуры слов с сонорными: Г+СнГ (ула «доска»), Снг+СнГ (ламу «мост», нину «мать», лама «пламя»); структурные типы, связанные со стечением двух согласных звуков в исходе слога или на стыке двух слогов, а также наиболее характерная и строго выдержанная структурная особенность лакских слов, которая пронизывает всю лакскую лексику, начиная от односложных и кончая многосложными словами [7, с. 80]. В Букваре представлены структуры слов формулы ГСнС, СГСнС, где Г – гласный, Сн – непременно один из сонорных за исключением звука [м], а С – другой согласный звук: односложные слова – марч «ветер», хъюрт «груша», барз «луна», баргъ «солнце»; двусложные слова – уртту «трава», арцу «деньги»; трехсложные слова – марххала «снег», ссирссилу «усы»; четырехсложные слова – гъангъарат1и «жук». Учитывая важную роль, которую играют сонорные в лакском языке (из 260 зарегистрированных слов 210 содержат один из сонорных звука, а иногда и два), формирование механизма чтения проходит на структурах СнГ+СнГ+СГ (мамари «ежевика», лелуххи «птица» варани «верблюд». В классификации С.М Хайдакова всего выделено 28 дву- и многосложных структурных типов слогов, из которых лишены сонорного звука только три структуры, представляющих типы двусложных слов. Все остальные структурные типы слов имеют в своем составе один и более сонантов. При отборе лексических единиц для Букваря

учтены структурные особенности одно-, дву- и многосложных слов, свойственные лакскому языку.

Таким образом, в лакском языке наличествуют все 4 возможных типа слогов: 1) полностью открытый слог (оь «кровь», 2) прикрытый слог (ва «это»), 3) полностью закрытый слог (ттуп «мяч), 4) закрытый (в конце) слог (аьш «линия). Как мы отмечали, в пределах этих слогов гласные и согласные звуки могут распределяться по-разному. В Букваре представлены слова, охватывающие все эти типы слогов, с учетом их частотности употребления в речи и дидактического метода «от легкого – к сложному». Вначале даются слоги типа Г, состоящие из одного звука (полностью открытые) и обратные слоги типа СГ (закрытые в конце), состоящие из гласного и согласного звуков *(а, у, ал, ул)*, затем прямые (прикрытые) слоги ГС *(нур, мир, зир, чал, зим, нар)*, после слоги типа СГСнС (*баргъ, барз, мирхь, мархь, оьрч1*). В соответствии со слоговым аналитико-синтетическим методом обучения удобными для чтения являются слоги: Г (у), СГ (лу), ГС (ур). Необходимо подчеркнуть, что учащиеся легче усваивают прямой слог, например, **лу**, если они освоили, слог **у**; после овладения чтением прямого и обратного слогов **ма, аз** без особой трудности усваивается закрытый в конце слог, состоящий из трех согласных звуков **маз** «язык» и т. д.

При определении порядка изучения слоговых структур соблюдается последовательность их введения, которая способствует закреплению связи между типом слога и его произнесением. Следует учесть трудности, которые испытывают учащиеся в процессе овладения слоговой структурой родного языка. В консонантной системе лакского языка имеются геминированные (сильные, удвоенные) согласные звуки, которые графически передаются двумя согласными. Слоги с такими согласными звуками целесообразно ввести или последовательно друг за другом, или как слоги с фонемами, наделенными одним дифференциальным признаком, и графемами, передающимися на письме двойными буквами (*тта, ппа, кка, сса, чча, хха, хьхьа, цца*), или в сопоставлении со слогами, в состав, которых входят простые (негеминированные) согласные звуки (слоги типа *тта,ппа*вводятся после формирования механизма чтения слогов типа*та, па*). Изучение фонемной структуры *тта* предусматривается после освоения (формирования чтения) слога и слова *та, сса* – после ***са,*** *чча* – после *ча* и т. д. Следует отметить, что в Букваре реализуется принцип, направленный на сопоставление фонемных значений слов и слогов. В нем использованы все возможные минимальные пары слов лакского языка, например, лах «пыль» – лях «в промежутке между чем-либо», хкан «казаться» – ххян «мокрота», хкаллу «нитки» – ххяллу «отвесные скалы», хкалахки «игла» – ххяляхки «вилы» и т.д. Применение минимальных пар как критерия фонематичности особенно эффективно при обучении лакскому языку (как второму) учащихся городских школ.

На первых же страницах Букваря представлены картинки и модели слов с разными слогами как с простыми, так и со сложными. Это обусловлено тем, что в лексических темах подготовительного этапа встречается разнообразная лексика, с использованием которой проводится определенная аналитико-синтетическая работа, способствующая формированию механизма чтения. Задача подготовительного этапа – развивать устную речь (говорение) и фонематический слух у учащихся (слушание), формировать умение анализировать слово, вычленять и характеризовать звуки. Детям дается представление об устной речи. Они создают свои высказывания в соответствии с коммуникативной задачей. Далее они знакомятся с членением речи на предложения. Вводятся понятия: предложение, слово, звуки, слог. Известно, что умственные действия учащихся вначале сводятся к анализу структуры слова путем определения последовательности звуков в нем, затем – к слиянию отдельных звуков в слоги, а слогов в слова. Слоги слияния (*ма, лу, ва)* выговариваются как единое целое, т. е. язык, губы, зубы принимают положение для произнесения согласного звука, а горло для – гласного. На подготовительном этапе первичными элементами устной речи, как известно, являются отдельные звуки и слоги слияния. Как мы отмечали, упражнениям по осознанию звукового и слогового строения слов предшествует работа по развитию устной речи. Подобранные в Букваре картинки создают благоприятные условия для усвоения звуков и слогов, т. е. введения учащегося в фонологическую систему родного языка. После отчетливого произнесения слово делится на слоги, отдельно произносятся слоги с выделением согласного и гласного звуков (если это прямой слог). В такой работе можно использовать различные упражнения: выделение согласного звука из открытого и закрытого слогов; выделение гласного звука; перечисление слов с одним и тем же начальным звуком (например, на странице Букваря по теме «Дикие животные» называются слова со звуком [5]: барц1 «волк», барзу «орел», бюрх «заяц», бюрхттукку «белка); замена одного звука другим нис «сыр», ниц1 «мед», нигь «колесо»); наращивание слогов: на «я» – и-на «ты», ма «на́» – ма-ла «мастерок»; добавление слога: сси «овца» – сси-ру «овцы»и т.д. Основными методическими приемами овладения фонемной структурой слова является фонематический анализ и синтез. Проводится также слого-звуковой анализ слов по данной на страницах Букваря модели или составление модели с вычленением звука (у-ссу « брат», а-жари «петух», ус-ру «обувь»). Для развития речевого слуха анализируется звучащее слово, вычленяются и характеризуются звуки, далее самостоятельно детьми подбираются слова с этими звуками, придумываются предложения. Затем дети учатся различать слово и слог, наблюдать над слоговой структурой слов, определять количество слогов [6; 7].

Первостепенное значение на букварном этапе имеет формирование умения читать слогами. Дети постепенно овладевают звуковыми значениями букв и буквосочетаний, правилами слияния (соединения) звуков в слогах. Особенно сложными для чтения являются прямые слоги, состоящие из геминированных согласных и гласных (кка-ччи «собака»), слоги с фарингальными, ларингальными, увулярными и абруптивными звуками, передающимися на письме двумя графемами (гь, кь, гъ, къ), а также графемой с дополнительным знаком **I** (диакритика) для обозначения абруптивных согласных звуков (к1, т1, п1). Учащиеся должны освоить правила чтения букв, обозначающих фарингальные гласные звуки, которые в начале слова и слога передаются двумя графемами **аь, оь** (оь-сса «злой»), в середине слова фарингальные гласные обозначаются буквами **я, ю.** При чтении слогов **мя, бя** ученик должен идентифицировать последовательно буквы, правильно определить графемно-фонемное соответствие. Языковой материал подбирается так, чтобы он давал возможность зафиксировать последовательность обучения чтению слогов разных типов (так называемых единиц чтения), а также строить предложения, различные по структуре, и в то же время, чтобы они не содержали слов, выходящих за пределы изученных правил чтения [8, с. 133].

В заключении отметим, что в процессе обучения грамоте дети, осваивая фонетико-графическую систему родного языка, учатся думать, анализировать, сравнивать, искать сходство и различие, осознавать свои действия, доказывать свою точку зрения, т.е. с самого начала изучения родного языка учащиеся овладевают как предметными, так и метапредметными учебными действиями.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.* Москва, 2010.
2. Шурпаева М.И. Предварительный устный курс в системе современного начального обучения русскому языку учащихся-билингвов. *Русский язык в дагестанской школе.* 2014; 2: 29 – 40.
3. Постовалова В.И. *Фонологическая структура слога.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 1967.
4. Зиндер Л.Р. *Общая фонетика*. Ленинград, 1960.
5. Хайдаков С.М. *Очерки по лексике лакского языка*. Москва, 1961.
6. Магомедов Г.И., Шурпаева М.И. *Словарь русского языка в картинках*: учебное пособие для начальных классов школ с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения: в 3 ч. Махачкала, 2010.
7. Шурпаева М.И. Рагимов К.Р. *Букварь*. Махачкала, 2015.
8. Шурпаева М.И. Особенности формирования и развития навыков первоначального чтения в процессе обучения русскому языку как неродному. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 131 – 133.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya.* Moskva, 2010.
2. Shurpaeva M.I. Predvaritel'nyj ustnyj kurs v sisteme sovremennogo nachal'nogo obucheniya russkomu yazyku uchaschihsya-bilingvov. *Russkij yazyk v dagestanskoj shkole*. 2014; 2: 29 – 40.
3. Postovalova V.I. *Fonologicheskaya struktura sloga*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1967.
4. Zinder L.R. *Obschaya fonetika*. Leningrad, 1960.
5. Hajdakov S.M. *Ocherki po leksike lakskogo yazyka*. Moskva, 1961.
6. Magomedov G.I., Shurpaeva M.I. *Slovar' russkogo yazyka v kartinkah*: uchebnoe posobie dlya nachal'nyh klassov shkol s rodnym (nerusskim) i russkim (nerodnym) yazykom obucheniya: v 3 ch. Mahachkala, 2010.
7. Shurpaeva M.I. Ragimov K.R. *Bukvar'*. Mahachkala, 2015.
8. Shurpaeva M.I. Osobennosti formirovaniya i razvitiya navykov pervonachal'nogo chteniya v processe obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 131 – 133.

Статья поступила в редакцию 08.11.18

УДК 37.013

Yusupov E.Sh., *postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sh-mag@mail.ru*
Rajabova R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: valiraya_9@mail.ru*

TEACHING SAFETY SKILLS IN A TECHNOLOGICAL SPHERE TO HIGH SCHOOL STUDENTS. The article deals with symbiosis of the surrounding nature and technological breakthrough that has created a new habitat in the last century. In this environment, the technological component of human activity creates a kind of "different environment" that is stable only under constant observation and with the active support of the person. In this regard, the key problem is the prevention of potential hazards through the elimination of their causes and the formation of the skills of technospheric safety. From these positions, of particular importance is the introduction and dissemination in educational practice of educational organizations of methods, forms and means of forming the foundations of technospheric safety, which is one of the most important components that make up the educational process.

Key words: **technosphere, safety, education, training exercises.**

Э.Ш. Юсупов*, аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: sh-mag@mail.ru*
Р.В. Раджабова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: valiraya_9@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ТРЕНИНГА

В статье рассматривается сложившийся, за последние столетие, симбиоз окружающей природы и технологического прорыва, породивший новую среду обитания. В это среде технологическая составляющая деятельности человека создают некую «иную окружающую среду», стабильную лишь под постоянным наблюдением и при активной поддержки со стороны человека. В этой связи ключевой проблемой выступает предотвращение потенциальных опасностей с помощью устранения их причин и сформированность навыков техносферной безопасности. С этих позиций, особенную важность заслуживает введение и распространение в педагогической практике образовательных организаций методик, форм и средств формирования основ техносферной безопасности, которая является одной из важнейших компонентов, составляющих учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: **техносфера, безопасность, образование, тренинговые упражнения.**

Современное общество характеризуется технологическим развитием, что в свою очередь приводит к формированию техносферной среды. Техносфера, развиваясь и распространяясь во все сферы жизнедеятельности человечества, требует от него повышенного внимания к себе, став ключевой проблемой современности. Это выражается в тех мерах безопасности, к которым приходится прибегать в случае чрезвычайных ситуаций, средствах защиты, предпринимаемых человеком и включающих в себя не только предохранение в уже сложившихся серьезных ситуациях, позволяющих оградить лишь частично от надвигающихся угроз, причем не самых главных, но еще и предотвратить возможные опасности с помощью ликвидации их причин, преобразив окружающую среду и устранив следствия, порождающие эти опасности.

С этих позиций проблема поведение человека в чрезвычайных ситуациях, формирование умений и навыков техносферной безопасности еще со школьной скамьи приобретает остроту и является актуальной.

За последние столетие сложившийся симбиоз окружающей природы и технологического прорыва является объективной реальностью, которая порождает новую среду обитания. В это среде технологическая составляющая деятельности человека создают некую «иную окружающую среду», стабильную лишь под постоянным наблюдением и при активной поддержке со стороны человека. Окружающая нас техника становится средой в самом полном смысле этого слова, она обступает людей всюду, отодвигая природу на второй план.

Технологичность современного общества уже составляет единую среду обитания современного человека, называемую «техносфера». Техносфера подразумевает под собой объединение технических систем, нуждающихся в постоянном обновлении и модернизации, при этом, вынуждая уделять серьезное внимание безопасности во время её эксплуатации. С этих позиций под «техносферной безопасностью» понимаются правила и инструкции, содействующие предотвращению всевозможных опасных и негативных воздействий, а также умения и навыки, способствующие ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций [1, с. 18].

К основным критериям и оценочным показателям техносферной безопасности, позволяющим ограничить воздействия вредных и опасных негативных факторов, влияющих на здоровье человека, относятся:

- *предельно допустимый уровень* различного рода потоков энергии (ионизирующей, электромагнитной, механической, тепловой), воздействие которых неблагоприятны для человека;
- *предельно допустимые дозы*, приобретенных за время активного влияния на организм человека негативных техногенных факторов;
- *предельно допустимые концентрации* токсических и загрязняющих веществ, нежелательных для человеческого организма;
- *предельно допустимые выбросы в атмосферу*, пагубно влияющие на дыхательные органы человека;
- *предельно допустимое время* влияния опасных и вредоносных факторов на человека;
- *предельно допустимые сбросы в гидросферу* объемов токсических и загрязняющих веществ, губительно действующие на окружающую природную среду;
- *предельно допустимый риск* действия отрицательных факторов техносферы на состояние окружающей природной среды.

Описанные критерии и оценочные показатели техносферной безопасности, позволяют говорить о том, что центральное место в развитии личности должно занять самосохранение жизни и здоровья. В это связи проблему формирования навыков техносферной безопасности особенно в старшей школе, вряд ли можно переоценить, так как именно в старших классах происходит переоценка ценностей. Этому способствует то, что мышление старшеклассников вступает в завершающую стадию зрелости, приобретая способность анализировать, генерировать, воспринимать правила и инструкции. Старшеклассники выделяются сравнительно высокой степенью развития кругозором, познавательным и логическим поведением, умением самостоятельно обобщать и делать необходимые выводы.

С этих позиций, особенную важность заслуживает введение и распространение в педагогической практике образовательных организаций методик, форм и средств формирования основ техносферной безопасности, которая является одной из важнейших компонентов, составляющих учебно-воспитательного процесс [2, с. 139].

Образование, получаемое в рамках школьных программ является основой в структуре системы обучения и воспитания, а знания, приобретаемые в школе, являются фундаментальной базой и имеют первостепенное значение для становления и развития личности. При этом от того, насколько качественно освоен изучаемый материал школьных предметов, существенно зависит процесс дальнейшего самосовершенствования человека.

Следовательно, школьное образование, получаемое в рамках техносферной безопасности должно дать учащимся знания правил и инструкций, способствующих предотвратить влияние опасных и вредоносных факторов, а также сформировать у них умения и навыки, позволяющие действовать решительно в условиях чрезвычайной ситуации. Таким образом, повышение заинтересованности учащихся к основам техносферной безопасности являются актуальной проблемой, решение которой видится через увеличение познавательной активности старшеклассников к вопросам безопасности в окружающей техносферной среде.

Анализ содержания образовательной области безопасности жизнедеятельности, реализуемого в рамках курса «Основы безопасности жизнедеятельности», показал, что вопросы, связанные с «техносферной безопасностью» не раскрыты в полной мере из-за отсутствия системы структурированной классификации предметных понятий, что не позволяет сформировать у старшеклассников достаточного объема знаний и представления об изучаемых объектах техногенной среды. Отсутствие теоретической основы и целостного предоставления в области техносферной безопасности, а также системного понятийного аппарата, не позволяет качественно формировать предметные знания старшеклассников в области техносферной безопасности, что, в свою очередь, не позволяет реализовать метапредметные взаимосвязи с другими учебными предметными [3, с. 37].

Таким образом, в содержании курса «Основы безопасности жизнедеятельности» не достаточно выражена интеграция научного знания в практику формирования техносферной безопасности. Учебные программы и методическая литература по основам безопасности жизнедеятельности, несмотря на разнообразие

накопленного фактологического материала, не уделяют должного внимания предметному изучению основ безопасного поведения в технологично развитой среде. Приведенный в учебниках материал зачастую дублируется из года в год, а процесс формирования теоретических основ сводится к перечислению происшедших чрезвычайных событий различного характера, и описанию внешних признаков объектов, процессов и явлений окружающей действительности.

На наш взгляд, одной из результативных форм, по формированию основ безопасности в техносферной среде, являются проведения занятий на основе тренинговых упражнений. В рамках тренинговых упражнений происходит развитие умений и навыков поведения в нестандартных условиях, формируется психологическая устойчивость при возникновении чрезвычайных ситуациях. Тренинговые упражнения выступают в качестве специальных тренировок, предназначенных для формирования и развития у старшеклассников положительных установок и привычек, позволяющих соблюдать правила безопасности в техносферной среде. Занятия, проводимые на основе тренинга, создают атмосферу неформального и непринужденного общения, которое помогает учащимся найти правильное решение из множества вариантов развития проблемы, делая процесс обучения увлекательным и занимательным [4, с. 1240].

С этих позиций нами предлагается элективный курс «Безопасность в техносферной среде», разработанный на основе тренинговых упражнений, выступающих в качестве формы интерактивного обучения, способствуя развитию психологической готовности и групповому взаимодействию старшеклассников при возникновении чрезвычайных ситуаций.

Основной целью элективного курса является формирование техносферной безопасности старшеклассников. Задачами, решаемыми в рамках предложенного элективного курса, выступают:

- создание условий, способствующих правильно оценивать сложившую ситуацию;
- вырабатывание устойчивого психологического и эмоционального состояния при чрезвычайных ситуациях;
- усвоение правил и инструкций поведения в нестандартных обстоятельствах;
- вырабатывание умений и навыков совместной деятельности.

В качестве методологической основы элективного курса заложены следующие принципы:

- *принцип активности*. Вовлекать старшеклассников в разнообразные игровые упражнения, создавать такие ситуации, при которых они имели бы возможность понять и попробовать новые способы поведения в экстремальных условиях.
- *принцип исследовательской деятельности*. Организуя работу в группах, создавать обстоятельства, в которых старшеклассникам самостоятельно необходимо найти решение возникшей проблемы.
- *принцип объективного оценивания*. Свести поведение старшеклассников с эмоционального на осознанный уровень. При этом организовать обратную связь, позволяющую объективно оценивать свое поведение, поступки и чувствах, и на основе полученных знаний сознательно изменять свое поведение.

Элективный курс, основанный на тренинговых упражнениях, подразумевает работу в группах, наполненную разнообразным содержанием и обладающую общей гибкой структурой, состоящей из трех основных этапов.

Этап I. Целевой компонент. Основной целью первого этапа является настроить группу на коллективную работу, создать условия, позволяющие испытывать положительные эмоции всем участникам. К основным процедурам работы можно отнести приветствие, которое сплачивает коллектив, повышает внутренние ресурсы, позволяет продуктивно работать в группе.

Этап II. Проектировочный. Данный этап характеризуется смысловой нагрузкой, включающей в себя упражнения, дискуссии, анализ конкретных чрезвычайных ситуаций, направленных на развитие основ техносферной безопасности старшеклассников.

Этап III. Заключительный. В рамках третьего этапа подводятся итоги проведенных тренинговых упражнений, выделяются основные моменты и аргументированные выводы, также осуществляется саморефлексия.

В ходе реализации элективного курса используются такие методические приемы как игровой метод, мозговой штурм, дискуссия, сюжетно-ролевое моделирование, разбор реальных чрезвычайных происшествий.

Таким образом, в результате реализации элективного курса «Безопасность в техносферной среде» старшеклассники осваивают знания о правилах и инструкциях поведения в техносфере; у них формируются умения и навыки безопасного поведения в повседневной жизни, а также безопасного поведения в критических условиях и чрезвычайных обстоятельствах; формируется психологическая устойчивость к стрессовым ситуациям; способность к организации деятельности по предотвращению влияния негативных факторов на здоровье человека и природную среду.

Библиографический список

1. Цейко В.А. Сущность и структура культуры безопасности жизнедеятельности старшеклассников. *Педагогические науки*. 2013; № 4: 17 – 23.
2. Гафнера В. Педагогика безопасности: наука и образование. *Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием*. Екатеринбург. – 2012; Ч. 1: 137 – 143.
3. Михайленко Д.А. Развитие умений и навыков безопасного поведения в городской среде при изучении курса основ безопасности жизнедеятельности. *Молодой ученый*. Москва. 2015; № 6 (4): 36 – 38.
4. Овчинникова И.С., Кобзева Н.А. Тренинг как технология активного обучения. *Молодой ученый*. 2015; № 10: 1239 – 1241.

References

1. Cejko V.A. Suschnost' i struktura kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti starsheklassnikov. *Pedagogicheskie nauki*. 2013; № 4: 17 – 23.
2. Gafnera V. Pedagogika bezopasnosti: nauka i obrazovanie. *Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Ekaterinburg. – 2012; Ch. 1: 137 – 143.
3. Mihajlenko D.A. Razvitie umenij i navykov bezopasnogo povedeniya v gorodskoj srede pri izuchenii kursa osnov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Molodoj uchenyj*. Moskva. 2015; № 6 (4): 36 – 38.
4. Ovchinnikova I.S., Kobzeva N.A. Trening kak tehnologiya aktivnogo obucheniya. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 10: 1239 – 1241.

Статья поступила в редакцию 14.11.18

УДК 793.31(571.56)

***Yadreeva A.P.**, senior teacher, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: alexyadreeva@mail.ru*

NON-PROFESSIONAL DANCING OF YAKUTIA. The article studies how to preserve features of folk dances and analyzes amateurs' dancing in Yakutia. The paper shown the need to preserve the best examples of traditional dance culture in connection with some departure from the national basis. The author proves that in tis important to understand the specifics of cultural traditions, achievements and promotion of dance heritage, its spiritual wealth. The role and importance of amateurs' dance groups of Yakutia in the development, introduction and preservation of historical and cultural heritage in the socio-cultural environment is revealed. There is a transformation of traditional dance forms, where their original meaning is lost. The Republic of Sakha (Yakutia) has its own set traditional ethnic characteristics, which are carefully identified and are added to the stage design. If properly collected and recorded, the folklore dance provides rich material for a new dancing stage.

Key words: **ethnicity, ulus, Dolgans, Neryungri, Mirninsky, Namsky, Khangalassky, Upper Vilyui, Suntarsky and Nyurbinsky districts, Megino-Kangalassky, Churapchinsky, Ust-Aldansky, Momsky Ulus.**

***А.П. Ядреева,** ст. преп. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: alexyadreeva@mail.ru*

САМОДЕЯТЕЛЬНОЕ ТАНЦЕВАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО ЯКУТИИ

Статья посвящена вопросам сохранения особенностям развития народного танца и анализу самодеятельного танцевального творчества Якутии, необходимостью сохранения лучших образцов традиционной танцевальной культуры в связи с некоторым отходом от национальной основы. Для понимания особенностей культурных традиций, достижений и пропаганды танцевального наследия, его духовного богатства. Рассматривается роль и значение самодеятельных танцевальных коллективов Якутии в развитии, приобщении и сохранении историко-культурного наследия в социально-культурной среде. Идет

трансформация традиционных танцевальных форм, где теряется их первоначальное значение. Республика Саха (Якутия) имеет множество собственных традиционных этнических особенностей, которые тщательно выявляются и по крупицам вводятся в сценическое оформление, ведь правильно собранный и зафиксированный танцевальный фольклор дает богатейший материал для новых сценических танцев.

Ключевые слова: **этничность, улус, долганы, Нерюнгринский, Мирнинский, Намский, Хангаласский, В Вилюйский, Сунтарский и Нюрбинском районах, Мегино-Кангаласский, Чурапчинский, Усть-Алданский, Момский улус.**

В настоящее время социально-культурная ситуация характеризуется целым рядом негативных процессов, наметившихся в сфере духовной жизни – утратой духовно-нравственных ориентиров, отчуждение от культуры и искусства детей, молодежи и взрослых. Поэтому танцевальному искусству принадлежит важная роль в формировании внутренней культуры, которая выражается не только в эстетическом восприятии, но и в отношении к другим людям.

Особенности развития нового этапа в хореографии, проблемы, возникшие и обусловившие трансформацию в технике танцевального искусства, необходимость его активной пропаганды, которая является одним из ярких примеров восстановления традиционных духовных ценностей и целостной системы народных знаний, все это побуждает рассмотреть некоторые вопросы танцевальной культуры в Республике Саха (Якутия).

Сегодня танцевальное искусство должно позиционировать себя как искусство, органично входящее в систему гуманистических ориентиров поведения человека. Это особенно касается традиционного танцевального искусства. В этом многолетнем и многосложном процессе становления и развития якутской хореографии участвовали хореографы различных поколений и национальностей, сочетавших опыт передовой культуры с глубоким знанием народной жизни и культуры. Существенный практический и научный вклад внесли хореографы ученые: М.Я. Жорницкая, А.Г. Лукина, Н.И. Посельская, Н.А. Стручкова; знатоки фольклора С.А. Зверев; И.Д. Избеков; балетмейстеры: А.Н. Мохотчунова, Г.С. Баишев, С.П. Толстякова, Л.А. Никитина, С.Ф. Катаков.; преподаватели: А.В. Посельская, З.Н. Попова, К.И. Охотина, М. Федоров, С.Т. Степанова, И.Е. Аввакумова; руководители танцевальных коллективов: А.Ф. Клакинова, В.Е. Романова, В.П. Винокуров, З.Г. Ксенофонгова, В.Н. Сорокин, А.П. Ермолаев, А.Е. Сивцева, Д. Харлампьев, А. Харлампьева, Н.Н. Терютин, Н.А. Попова, В.И. Козлов и др.

Необходимость сохранения лучших образцов традиционной танцевальной культуры вызвана и тем, что в последнее время, несмотря на успехи отдельных танцевальных коллективов Республики Саха (Якутия), наблюдается отход от национальной основы, который со временем может привести к утрате национальных признаков. Сегодня уместно говорить о трансформации любой традиционной культуры, о преобразовании её с позиции современности.

Сохранением традиционных форм танца четверть века занимается Национальный театр танца РС(Я) имени носителя и знатока С.А. Зверева. Это налагает на творческий коллектив особые условия развития. Сегодня актуально звучит мысль о том, что введение новаций в традиционное творчество должно быть основано на четком усвоении традиционных понятий, взглядов, воззрений. Поиск новых художественных приемов, выразительных средств ведет к появлению новых форм сценической жизни фольклора. Демократизм, массовость, вариативность фольклорной пластической основы, интерпретированной по законам профессионального искусства, благодаря эстетическому опыту хореографа обритает фактор «нового слова» в искусстве танца [1].

Р.Х. Бурцева в статье о творчестве Г.С. Баишева отмечает, что создание первого профессионального ансамбля народного танца в республике стало долгожданным культурным событием. Он вобрал в свое творчество все лучшее из традиций танцевального фольклора народов Якутии [2]. Формирование творческого коллектива нового типа, с первых дней своего существования становится визитной карточкой республики. Возникновение и успешное развитие такой формы танцевального искусства как Театр национального танца в г. Якутске, обеспечивающий качественно новый уровень исполнения и восприятия национального танца одновременно, является свидетельством подъема этнической культуры и укрепления этнического самосознания.

Следующим судьбоносным значением для развития культуры коренных малочисленных народов Республики Саха (Якутия) приобрело поручение Президента РС(Я) Е.А. Борисова по итогам V съезда коренных малочисленных народов Севера 21 марта 2013 г. (№Пр-19-П1 от 24.04.2013) «обеспечить принятие нормативного акта о создании театра коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия) в 2014 году». Открытие первого профессионального театра малочисленных народов Севера несет в себе целенаправленную работу по возрождению, пропаганде танцевального искусства, внедрению научно-методических и информационных технологий в хореографию народов Севера [3].

По всей Якутии также успешно развиваются и пользуются широкой популярностью детские коллективы национального танца. Вместе с тем нельзя воспринимать развитие коллективов народного танца как целенаправленное и планомерное мероприятие по формированию только этничности. Безусловно, это и стремление творческого самовыражения, и развитие досуга новыми культурными средствами.

В сложившейся ситуации очень важно сохранить бережное и уважительное отношение к танцевальному наследию (танцевальному фольклору), чтобы современная тенденция все превращать в шоу и тем самым ломать сложившиеся веками каноны не одержала верх и здесь. В противном случае мы потеряем традиционную танцевальную культуру или станем свидетелями её медленного вырождения [4]. Конечно, нельзя забывать о существовании закономерной и исторически обусловленной динамики этнической культуры. С течением времени изменяются танцевальные образы, трансформируются традиционные танцевальные формы, теряется их первоначальное значение.

Отсюда возникает насущная потребность в осуществлении научно-исследовательских работ в области народного танца и использовании их результатов в практической деятельности хореографов.

Как видим, хореографическое искусство народов Республики Саха (Якутия) имеет множество собственных традиционных этнических особенностей, которые тщательно выявляются и по крупицам вводятся в современный танец и в сценическое оформление.

Правильно собранный и зафиксированный танцевальный фольклор дает богатейший материал для новых сценических танцев. И здесь важную роль играют, как замечает руководитель северного ансамбля танца «Гулун» и директор государственного театра коренных малочисленных народов Севера Л.А. Никитина, неоценимый вклад в исследования танцевальной культуры вносят энтузиасты, знатоки и носители традиционного фольклора. Например такие как: Ольга Никифоровна Кейметинова, учительница Себян-Кельской средней школы, основатель эвенского фольклорного ансамбля «Мэрлэнкэ». В настоящее время коллективом руководит Зоя Афанасьевна Степанова, которая активно ведет исследовательскую и творческую деятельность. Зинаида Платоновна Никулина, которая по крупицам собрала фольклор тюгясирских эвенов и продолжает работать в фольклорном ансамбле «Долгунча». Значительный вклад в исследования долганского фольклора и, конкретно, традиционного кругового хороводного танца «Хейро» внесла ученый музыковед Галина Григорьевна Алексеева, доктор искусствоведения, которая подробно описала мелодии и песни запевал. В эвенкийский танцевальный фольклор неоценимый вклад привносит Галина Ивановна Кэптукэ, доктор филологических наук [5].

Сегодня складывается тенденция сохранения в танце фольклорных элементов в его этнографической первозданности. Хореографическая лексика каждого этноса при всем своем разнообразии, по сути, однотипна, но все же особый упор делается на техническое обогащение основных движений, на разработку национальных пластических традиций, сценическую адаптацию фольклорных образцов, сочинение танцев, развивающих разные формы национальной хореографической выразительности. Сегодня трансформация танцевальной культуры должна быть направлена в сторону его унификации, универсализации при сохранении наиболее значимых её элементов.

Формирование специфического танцевального видения, символического мышления при подходе к национальной пластике, музыке, костюму, сценическому оформлению, является насущной проблемой сегодняшнего дня.

Современное самодеятельное творчество характеризуется сложными и разнообразными процессами, связанными с социально-экономическими преобразованиями последних лет. В нашей республике хореографическое искусство представляет собой многоплановое и активно развивающееся в жанровом, тематическом и творческом отношении явление культуры, являясь одним из самых массовых, демократичных, зрелищных и востребованных направлений в сфере социально-культурной деятельности.

Возникновение в последние годы множества самодеятельных хореографических коллективов, в целом, оказало позитивное воздействие на развитие профессионального хореографического искусства, эстетическое воспитание подрастающего поколения. Вместе с тем, распространенность народных танцевальных коллективов по различным районам республики достаточно неравномерна. Подобная неравномерность, характеризующаяся большей концентрацией творческих коллективов в городах и районных центрах, обусловлена рядом объективных и субъективных факторов, в частности, кадровыми ресурсами и уровнем развития социально-экономической инфраструктуры.

Например, в Якутске действуют танцевальные коллективы, работающие в различных жанрах и видах самодеятельного танцевального творчества. Такие как: народный театр танца «Эрэл»; студенческие народные коллективы «Сандал», «Кундэл» «Ситим» (якутский народный танец); этно-фольклорный ансамбль «Гулун» (танцы народов Севера); народные ансамбли современного танца «Сюрприз», «Тетрис», «Калейдоскоп»; народный ансамбль бального танца «Мозаика» и т.д.

В Нерюнгринском районе пользуются популярностью известные танцевальные коллективы бального направления «Реверанс» и «Надежда», ансамбли русского народного танца «Северяночка» и «Багульник», ансамбль фольклорного эвенкийского танца «Юктэ». В Алдане действует коллектив фольклорного эвенкийского танца «Энюкэн» (с. Хатыстыр).

В Мирнинском районе наиболее популярны ансамбли современного эстрадного танца «Мидэнс», «Алмазный меридиан» (п. Айхал). Последний был известен в прошлом как ансамбль русского народного танца, а сейчас развивает

различные направления характерного танца, осваивает традиции танцевальной культуры народов мира. Другой творческий коллектив из Мирного «Диаданс» реализует в своем творчестве различные направления современного танца, в том числе и бальный танец, осуществляет интересные постановки в стиле джаз и модерн. Кроме того, в Мирном работает и старейший ансамбль якутского народного танца «Кустук», имеющий в своем репертуаре самобытный танцевальный репертуар, созданный на основе якутских бытовых танцев.

В отличие от танцевальных коллективов, расположенных в городах и крупных промышленных районных центрах, сельские творческие коллективы в своем репертуаре в основном ориентированы на традиционные виды и жанры танцевального творчества. Хотя в последние годы ими активно осваиваются и современные направления танцевального творчества. В репертуаре известных творческих коллективов Намского и Хангаласского районов «Нюргусун», «Мичээр», «Молодость Эркэни», «Северяночка» представлены образцы якутского, русского народного танцев, танцы народов мира, современный танец и др. В Вилюйском, Сунтарском и Нюрбинском районах творчество танцевальных ансамблей представлено деятельностью народных коллективов «Булуу долгуннара», «Оһуор», «Туһулгэ», «Эрчим», которые развивают в своем репертуаре различные направления якутского фольклорного танца. Аналогичные тенденции характерны и для ряда других районов.

В Заречной группе районов танцевальные коллективы помимо традиционных танцев активно осваивают современные виды и жанры танцевального творчества. Одним из лидеров в этом направлении является народный ансамбль танца «Кыталык» из Мегино-Кангаласского улуса, в репертуаре которого помимо якутского танца, представлены танцы народов мира, современный и бальный танец. Творческие коллективы «Кэлукэчэн» из Чурапчинского улуса, «Кэнчээри» из Усть-Алданского, «Дружба» из Таттинского сохраняют и развивают танцевальные традиции якутского народного танца, осваивают современные формы и жанры хореографического искусства.

В северной группе районов хореографические коллективы ориентированы на освоение самобытной хореографической культуры народов Севера. Это ансамбль танцев народов Севера «Радость тундры» в Момском улусе, ансамбль эвенского танца «Нонгдан» в Абыйском, ансамбль юкагирского танца «Лондол» в Верхнеколымском, ансамбль песни и танца «Моруол», эвенский ансамбль «Солинга» в Томпонском, эвено-юкагирский ансамбль «Нэривдэн» и чукотский народный ансамбль «Ярар» в Нижнеколымском, ансамбли северного танца «Нэргэдэй» в Верхоянском улусах. Фольклорный ансамбль «Россоха» сохраняет традиции исполнения северно-русской танцевальной культуры. В Оймяконском улусе ансамбль народного танца «Золотника» осваивает различные жанры современного и характерного танца.

Анализ репертуара многих танцевальных коллективов позволяет отметить, что наряду с традиционными жанрами, активно осваиваются различные жанры современного, в частности эстрадного танца. При этом, не всегда техническая и пластическая основа танца, по мнению специалистов, соответствует высоким профессиональным и эстетическим критериям. Среди лучших коллективов эстрадного танца можно выделить крупные ансамбли со стабильным составом и разнообразными сюжетными композициями. Это «Сюрприз», «Тетрис», « Калейдоскоп», «Диаданс», «Мидэнс» и др.

В целом, многие танцевальные коллективы ориентируются на создание массовых композиций, меньше внимания уделяют развитию камерных дуэтных и сольных номеров, поиску и развитию локальных вариантов исполнения традиционных народных танцев.

Библиографический список

1. Уразгильдеев Р.Х. *Проблемы становления и развития Кыргызской хореографии.* Автореферат диссертации … доктора искусствоведения. Москва, 1995.
2. Бурцева Р.Х. Творчество Г.С. Баишева в этнокультурном пространстве Якутии. *Вестник СПбГУКИ.* 2017; Выпуск 3(32): 30 – 33.
3. *Концепция государственного театра коренных малочисленных народов Севера.* Якутск, 2014.
4. Лукина А.Г. Региональный компонент в художественном образовании в контексте воспитания личности. *Материалы научно практической конференции «Художественное пространство в культурном пространстве Арктики»,* 1-3 ноября, Якутск, 2012.
5. Никитина Л.А. Пути сохранения и развития традиционной танцевальной культуры народов Севера Республики Саха (Якутия). *Материалы научно-творческой конференции с международным участием,* 22 марта, Якутск: АГИКиК, 2014: 308 – 310.

References

1. Urazgil'deev R.H. *Problemy stanovleniya i razvitiya Kyrgyzskoj horeografii.* Avtoreferat dissertacii … doktora iskusstvovedeniya. Moskva, 1995.
2. Burceva R.H. Tvorchestvo G.S. Baisheva v `etnokul'turnom prostranstve Yakutii. *Vestnik SPbGUKI.* 2017; Vypusk 3(32): 30 – 33.
3. *Koncepciya gosudarstvennogo teatra korennyh malochislennyh narodov Severa.* Yakutsk, 2014.
4. Lukina A.G. Regional'nyj komponent v hudozhestvennom obrazovanii v kontekste vospitaniya lichnosti. *Materialy nauchno prakticheskoj konferencii «Hudozhestvennoe prostranstvo v kul'turnom prostranstve Arktiki»,* 1-3 noyabrya, Yakutsk, 2012.
5. Nikitina L.A. Puti sohraneniya i razvitiya tradicionnoj tanceval'noj kul'tury narodov Severa Respubliki Saha (Yakutiya). *Materialy nauchno-tvorcheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem,* 22 marta, Yakutsk: AGIKiK, 2014: 308 – 310.

Статья поступила в редакцию 18.11.18

УДК 378.1

Iakobiuk L.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia),*
E-mail: Lyakobuk@yandex.ru
Vinogradova M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

MULTILEVEL APPROACH TO EDUCATING STUDENTS IN MATHEMATICS AT AN AGRARIAN UNIVERSITY. The work discusses what multi-level training in the preparation of competitive specialists of agricultural profile is. Three levels of differentiation are proposed. Taking into account the individual characteristics of each student and the fact that students of the same group can show different results on a particular topic, these three levels are mobile in their composition. For each level, the teacher determines what the student at this level should know, be able to, and what to own. The use of the multi-level approach in teaching is possible at any stage of the lesson. The authors come to the conclusion that the multi-level approach makes it possible to devote more time to lagging students, without losing sight of the stronger ones, creating favorable conditions for the development of each in accordance with their abilities and capabilities.

Key words: **student, multilevel training, educational technology, differentiation of instruction, technology training.**

Л.И. Якобюк, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень,*
E-mail: Lyakobuk@yandex.ru
М.В. Виноградова, *канд. пед. наук, ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень,*
E-mail: vinmarvlad@yandex.ru

РАЗНОУРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается разноуровневое обучение при подготовке конкурентоспособных специалистов аграрного профиля. Предложены три уровня дифференциации. Учитывая индивидуальные особенности каждого студента и то, что студенты одной и той же группы могут показать разный результат по определенной теме, указанные три уровня подвижны по своему составу. Для каждого уровня преподаватель определяет, что студент на данном уровне должен знать, уметь, и чем владеть. Организовать разноуровневый подход в обучении возможно на любом этапе занятия. Авторы приходят к выводу, что разноуровневый подход даёт возможность уделять больше времени отстающим студентам, не упуская из виду более сильных, создавая благоприятные условия для развития каждого в соответствии со своими способностями и возможностями.

Ключевые слова: **студент, разноуровневое обучение, педагогические технологии, дифференциация обучения, технология обучения.**

В Российской педагогической практике разноуровневое обучение получило довольно широкое распространение как одно из важных средств предупреждения и преодоления неуспеваемости. Однако, как у многих концепций, данная технология имеет как преподавателей сторонников, так и преподавателей, которые против разноуровнего обучения, обосновывая это тем, что данная технология снижает стандарты образования, группирует обучающихся, создает разные условия разным группам и является негуманным по отношению к слабоуспевающим учащимся. Здесь нет возможности дать развернутую характеристику и обосновать необходимость уровневого обучения. Рассмотрим положительные моменты при организации данной технологии. Основной идеей реализации разноуровнего обучения является адаптация учебного процесса к познавательным возможностям, способностям и интересам каждого обучающегося, что является стимуляцией развития познавательных интересов и помогает студентам преодолевать трудности и учиться успешно. Перед обучающимися открываются широкие возможности самореализации, самопознания и саморазвития.

Если в процессе обучения учитываются индивидуальные особенности обучающегося, то такое обучение в педагогике принято считать разноуровневым. Деление на уровни обучения осуществляется на основе учета общего уровня обученности, отдельных особенностей психического развития: памяти, мышления, уровня внимания, познавательной деятельности. Успешное обучение студента, развитие его познавательной и научной активности основывается на разноуровневом подходе к обучению. Различные виды в обучении по уровням помогают создавать необходимые условия для активации у обучающихся приемов умственной деятельности. Успех в обучении по уровням ведет к желанию получать новые знания, появляется интерес к предмету [1, с. 35].

Разноуровневое обучение – это педагогическая технология организации образовательного процесса, в рамках которой предполагается, разный уровень усвоения учебного материала, то есть глубина и сложность одного и того же учебного материала различна по группам уровней, что дает возможность каждому обучающемуся осваивать учебные материал по отдельным предметам образовательной программы на разных уровнях, но не ниже базовых, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого обучающегося.

Разноуровневое обучение базируется на концепциях развивающего обучения (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов) и биологической обусловленности (природосообразности) человека (И.П. Павлов, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын): развитие осуществляется на базе обучения и в процессе деятельности, опирается на зону ближайшего развития; только активность и самостоятельность превращает обучающегося в субъект учебной деятельности; обучающийся должен знать собственные возможности и результаты учения [2, с. 526].

В настоящее время ведутся интенсивные исследования в области дифференцированного обучения и разрабатываются конкретные технологии разноуровневого обучения.

Разноуровневое обучение студентов осуществляется не за счёт уменьшения объёма изучаемой информации, а обеспечивается ориентацией на различные требования к его усвоению.

Разноуровневое обучение (при определенных педагогических условиях) представляется адекватным средством поддержки личностного роста студента в образовательном процессе: учитывая личностный опыт студента, обретенный им в предшествующей образовательной деятельности, оно обеспечивает превентивную и оперативную помощь субъектам образовательного процесса в преодолении учебных и личностных трудностей, препятствующих личностному росту; создает ситуации, требующие проявления и наращивания личностных функций, активизируя процессы личностного роста [3, с. 316].

Причин, позволяющих считать разноуровневое обучение продуктивным в системе образования несколько:

– повышается активность, работоспособность обучающихся;
– повышается мотивация к изучению предмета;
– улучшается качество знаний.

При изучении дисциплины «Математика» в высшей школе мы предлагаем выделить три уровня дифференциации с учетом обученности и профессиональной направленности:

- Достаточный уровень – дает нижнюю границу знаний по дисциплине с позиции требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

- Средний уровень – расширяет материал первого уровня, увеличивает объем сведений и помогает глубже понять основной материал. Требует углубленного знания системы понятий и умение решать задачи в рамках изучаемой дисциплины с учетом профессиональной направленности.

- Высокий уровень – существенно углубляет материал, дает его логическое обоснование, открывает перспективы развитию творческого мышления. Дает возможность студенту проявить себя в решении и самостоятельном составлении задач профессиональной направленности в рамках изучаемой дисциплины.

Математическое образование – это не только освоение способов, норм математической деятельности и профессиональных ценностей, но и приобщение к математической культуре как части общечеловеческой, развитие интеллекта, формирование духовно-нравственных идеалов и ценностно-смысловых ориентиров [4, с. 162].

Изменение отношения молодых людей к математике и знанию в целом заставляет преподавателей и исследователей искать новые подходы к обучению. Необходимо сместить акцент в методике преподавания математики в аграрном вузе с теоретической составляющей, которая так тяготит студентов, на практическое применение знаний [5, с. 106].

Разноуровневое обучение предоставляет шанс каждому обучаемому организовать свое обучение таким образом, чтобы максимально использовать свои возможности, прежде всего, учебные; уровневая дифференциация позволяет акцентировать внимание преподавателя на работе с различными категориями обучающихся.

Учитывая индивидуальные особенности каждого студента и то, что студенты одной и той же группы могут показать разный результат по определенной теме, указанные три уровня подвижны по своему составу. Для каждого уровня преподаватель определяет, что студент на данном уровне должен знать, уметь, и чем владеть. Организовать разноуровневый подход в обучении возможно на любом этапе занятия.

Разноуровневое обучение предполагает такие формы работы как: групповую и индивидуальную. Цель разделения на группы состоит в том, чтобы привести требования к обучающимся в соответствии с их возможностями, создать оптимальные условия для обучения и способствовать переходу его из одной группы в другую.

Использование разноуровневой технологии позволяет каждому студенту принимать активное участие в познавательной деятельности на занятии, в группах, подобранных по уровням, создаются благоприятные условия для равномерного продвижения с учетом уже индивидуальных особенностей обучающихся.

Таким образом, если индивидуальные особенности обучающихся не учитывать и не осуществлять разноуровневое обучение, то у них будет накапливаться отставание в усвоении учебного материала. Интерес к обучению исчезнет, что приведет к снижению академической успеваемости. Многие преподаватели давно осознали необходимость разноуровнего подхода к обучению, чтобы иметь возможность уделять больше времени отстающим студентам, не упуская из виду более сильных, создавая благоприятные условия для развития каждого в соответствии со своими способностями и возможностями.

Библиографический список

1. Зверева Н.А. Разноуровневое и дифференцированное обучение как фактор повышения эффективности образовательного процесса в СПО. *Педагогическое мастерство:* материалы VIII Междунар. науч. конф. Москва, июнь 2016 г. Москва: Буки-Веди, 2016: 35 – 37. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10700
2. Королькевич Н.П. К вопросу о понятии «Разноуровневое обучение». *Культура поведения в парадигме педагогики ненасилия.* Под редакцией Козловой А.Г., Маралова В.Г., Гавриловой М.С., Буденной И.О. 2006.
3. Руденко А.Н. Педагогическая поддержка личностного роста студента средствами разноуровневого обучения. *Знание. Понимание. Умение*. 2011; 3: 315 – 318.
4. Бирюкова Н.В. Модель формирования личностного смысла изучения математики у студентов непрофильных направлений. *Агропродовольственная политика России*. 2017; 12 (72): 161 – 164.
5. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В Повышение учебной успешности студентов при изучении математики по направлению подготовки «Агроинженерия». *Агропродовольственная политика России*. 2017; 9 (69): 104 – 108.

References

1. Zvereva N.A. Raznourovnevoe i differencirovannoe obuchenie kak faktor povysheniya `effektivnosti obrazovatel'nogo processa v SPO. *Pedagogicheskoe masterstvo:* materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf. Moskva, iyun' 2016 g. Moskva: Buki-Vedi, 2016: 35 – 37. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10700
2. Korol'kevich N.P. K voprosu o ponyatii «Raznourovnevoe obuchenie». *Kul'tura povedeniya v paradigme pedagogiki nenasiliya.* Pod redakciej Kozlovoj A.G., Maralova V.G., Gavrilovoj M.S., Budennoj I.O. 2006.
3. Rudenko A.N. Pedagogicheskaya podderzhka lichnostnogo rosta studenta sredstvami raznourovnevogo obucheniya. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2011; 3: 315 – 318.
4. Biryukova N.V. Model' formirovaniya lichnostnogo smysla izucheniya matematiki u studentov neprofil'nyh napravlenij. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii.* 2017; 12 (72): 161 – 164.
5. Mal'chukova N.N., Kulikova S.V Povyshenie uchebnoj uspeshnosti studentov pri izuchenii matematiki po napravleniyu podgotovki «Agroinzheneriya». *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; 9 (69): 104 – 108.

Статья поступила в редакцию 16.11.18

УДК 378

Bostanova L.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasian state Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: bos_laura@mail.ru*
Kipkeev A.H., *4th year postgraduate student, North-Caucasian state Academy, (Cherkessk, Russia), E-mail: Kipkeev_2015@mail.ru*

SOLUTION OF THE TASK OF AUTOMATED FORMATION OF ORDERS AND SALES OF JEWELRY PRODUCTS AT PRACTICAL CLASSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH BACHELOR STUDENTS. The article considers modern approaches to the process of introduction and use of information technologies in the process of studying bachelors of the discipline "Automated Information Systems in Economics" on the basis of the educational version of the platform 1C: Enterprise 8.3, as well as theoretical and practical aspects of information systems. To optimize the learning process within the chosen discipline, an automated trading system for a jewelry store located in Cherkessk has been developed. This discipline will provide the necessary knowledge related to the design and organization of computer processing of various data and the introduction of automated information technologies in the economy, commerce and in any other field. As a result of practical training, bachelors will learn to solve the problem of automated formation of orders and sales of jewelry items, taking into account discounts, master the mechanisms of accounting for goods, setting prices for jewelry, discounting. This will consolidate the knowledge of the theoretical course, improve student understanding of cause and effect relationships in the economy, enrich the experience of research, apply methods and algorithms for modeling the main components of economic information systems with the help of 1C: Enterprise 8.3. Conducting classes in this form causes students a clear interest, includes imaginative and logical thinking, forms teamwork skills, public presentations, an understanding of the basics of the future profession and options for realizing themselves in it [1]. As part of the study of this discipline, curricula and methodological materials for classes have been created, since it is impossible to learn programming without programming, and 1C: Enterprise 8 provides tools for quick and comfortable program development, allowing you to focus on designing the task.

Key words: **automation, higher education, educational program, bachelor's degree, 1C: Enterprise 8.3 platform, reference books, documents, reports, registers, configuration, jewelry, trading activities, information system.**

Л.К. Бостанова, *канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская государственная академия», г. Черкесск, E-mail: bos_laura@mail.ru*
А.Х. Кипкеев, *аспирант 4 курса, ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская государственная академия», г. Черкесск, E-mail: Kipkeev_2015@mail.ru*

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЗАКАЗОВ И ПРОДАЖ ЮВЕЛИРНЫХ ИЗДЕЛИЙ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ СО СТУДЕНТАМИ БАКАЛАВРАМИ

В статье рассматриваются современные подходы к процессу внедрения и использования информационных технологий в процессе изучения бакалаврами дисциплины «Автоматизированные информационные системы в экономике» на базе учебной версии платформы «1С: Предприятие 8.3», а также теоретические и практические аспекты информационных систем. Для оптимизации учебного процесса в рамках выбранной дисциплины разработана автоматизированная система торговой деятельности ювелирного магазина, находящегося в г. Черкесск. Эта дисциплина даст необходимые знания, относящиеся к проектированию и организации компьютерной обработки различных данных и внедрению автоматизированных информационных технологий в экономику, коммерцию и в любую другую область. В результате практических занятий бакалавры научатся решать задачу автоматизированного формирования заказов и продаж ювелирных изделий с учетом скидок, освоят механизмы ведения учета товара, установки цен на ювелирные изделия, учета скидок. Это позволит закрепить знания теоретического курса, улучшить понимание студентами причинно-следственных связей в экономике, обогатить опыт исследовательской работы, применять методы и алгоритмы моделирования основных компонент экономических информационных систем с помощью «1С: Предприятие 8.3». Проведение занятий в подобной форме вызывает у студентов явный интерес, включает образное и логическое мышление, формирует навыки работы в команде, публичных презентаций, понимание основ будущей профессии и вариантов реализации себя в ней [1]. В рамках изучения данной дисциплины созданы учебные программы и методические материалы к занятиям, поскольку без практики научиться программированию невозможно, а «1 С: Предприятие 8» предоставляет средства быстрой и комфортной разработки программ, позволяя сосредоточиться на проектировании задачи.

Ключевые слова: **автоматизация, вуз, образовательная программа, бакалавриат, платформа «1С: Предприятие 8.3», справочники, документы, отчеты, регистры, конфигурация, ювелирные изделия, торговая деятельность, информационная система**.

Для организации учебного процесса бакалавров 4 курса направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (профиль: Прикладная информатика в экономике) была выбрана платформа «1С: Предприятие». Поскольку «1С: Предприятие» является универсальной платформой для автоматизации деятельности торгового предприятия, она может быть использована в процессе обучения студентов СевКавГГТА решению задачи учета продаж ювелирных изделий на практических занятиях по дисциплине «Информационные системы».

Выполнение практических занятий способствует более глубокому пониманию, усвоению и закреплению материала дисциплины «Информационные системы», умению создавать и модифицировать конфигурацию на платформе 1С: Предприятие, переводить бумажный вариант документа в электронный аналог документов предприятия, правильно формировать отчеты за выбранный период [2].

Платформа «1С: Предприятие 8» использует встроенный язык, предназначенный для описания, причем на любой стадии разрабатываемой конфигурации алгоритма решения задачи. Все операторы языка имеют русское и англоязычное описание, кроме того, предусмотрен вызов справки.

Регистры букв при присвоении имен переменным, при описании свойств, методов, функций и процедур принципиального значения не имеют [3, с. 129].

Перед студентами была поставлена задача автоматизации торговой деятельности ювелирного магазина. В результате практических занятий бакалавры научатся решать задачу автоматизированного формирования заказов и продаж ювелирных изделий с учетом скидок.

Производство ювелирных изделий считается одной из сверхтехнологичных отраслей индустрии. Экономика ювелирного производства напрямую зависит от валютного курса, и спроса на эту продукцию. Ювелирные украшения являются определенным вложением средств, которое наиболее выгодно чем валютное, и более стабильное в отличии от самого рынка производства ювелирной продукции. Главный фактор, влияющий на развитие ювелирной экономики – это естественно спрос, а потребность в данном продукте всегда есть.

Торговля ювелирными изделиями имеет свою специфику: основными параметрами количественного учета являются: количество и вес изделия. Ювелирные изделия имеют большое количество характеристик (вид, металл, цвет металла, проба, вид камня, вес камня, форма огранки и т.д.), что делает трудоемким описание номенклатурных позиций. Таким образом, каждое ювелирное изделие уникально.

Рынок ювелирных изделий остается одним из самых нестабильных, однако спрос на ювелирные изделия до сих пор существует. В 2015 и начале 2016 годов рынок золотых украшений значительно сократился в объеме, что логично в кризисное время. Разработка информационной системы учета продаж ювелирных изделий является **актуальной** в данной сфере и будет интересна студентам не только на практических занятиях, но и во время прохождения разных видов учебной деятельности.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что наблюдается кризис в образовании, одной из причин которого является излишняя теоретическая направленность. Получив хорошую теоретическую подготовку, не все обучающиеся могут применять знания на практике. Поэтому, устроившись на работу, новые сотрудники переживают серьёзную адаптацию, связанную с невозможностью сопоставить свои знания с практической деятельностью.

Применение программы 1С на занятиях позволяет закрепить не только лекционный материал, но и выработать профессиональные компетенции для автоматизации деятельности организаций в разных областях, приспосабливая имеющиеся или разрабатывая новые прикладные решения [4].

В данной работе предложена конфигурация торговой деятельности ювелирного магазина для ведения учета товаров и регистрации продаж.

Целью работы является создание информационной системы автоматизации торговой деятельности ювелирного магазина студентами на практических занятиях.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

- определить оптимальную партию заказа товаров для торговой деятельности ювелирного магазина;

● провести учет ювелирных изделий по основным и дополнительным характеристикам;

● разработать информационную систему для ювелирного магазина.

Расчет оптимальной партии заказа ювелирных изделий сделан в MS Excel, показанный на рисунке 1. Чтобы определить оптимальное количество товара при заказе ювелирных изделий для ювелирного магазина воспользуемся программой MS Excel пакета MS Office.

В MS Excel встроено большое количество различных функций, облегчающих выполнение вычислений. К встроенным функциям относятся: финансовые, математические, функции даты и времени, статистические, функции ссылки и массива, функции списка, текстовые, логические, информационные, технические. Наряду с встроенными в MS Excel функциями можно создать также собственные пользовательские функции.

MS Excel предоставляет в распоряжение пользователя различные функции для статистического анализа данных. Для расчета оптимальной партии заказа при неравномерных продажах ювелирных изделий студенты воспользовались функцией Персентиль. Эта функция используется для определения порога приемлемости. Исходя из синтаксиса: Персентиль(массив; k) видно, что она возвращает k-ю персентиль для значений из интервала.

Персентиль позволяет установить процент продаж, обеспеченных страховым запасом. Выбран Персентиль равный 0,8, т.е. товарными запасами будут обеспечены 80% продаж.

Изучив статистику продаж за 2017 год, был сделан вывод, что большее количество продаж ювелирных украшений магазина «Изумруд» приходится на следующие праздники: 1 сентября, день рождения, новый год, 8 марта. В остальные дни магазин проводит акции о продаже украшений со скидками. В разрабатываемой автоматизированной системе будут учитываться данные скидки.

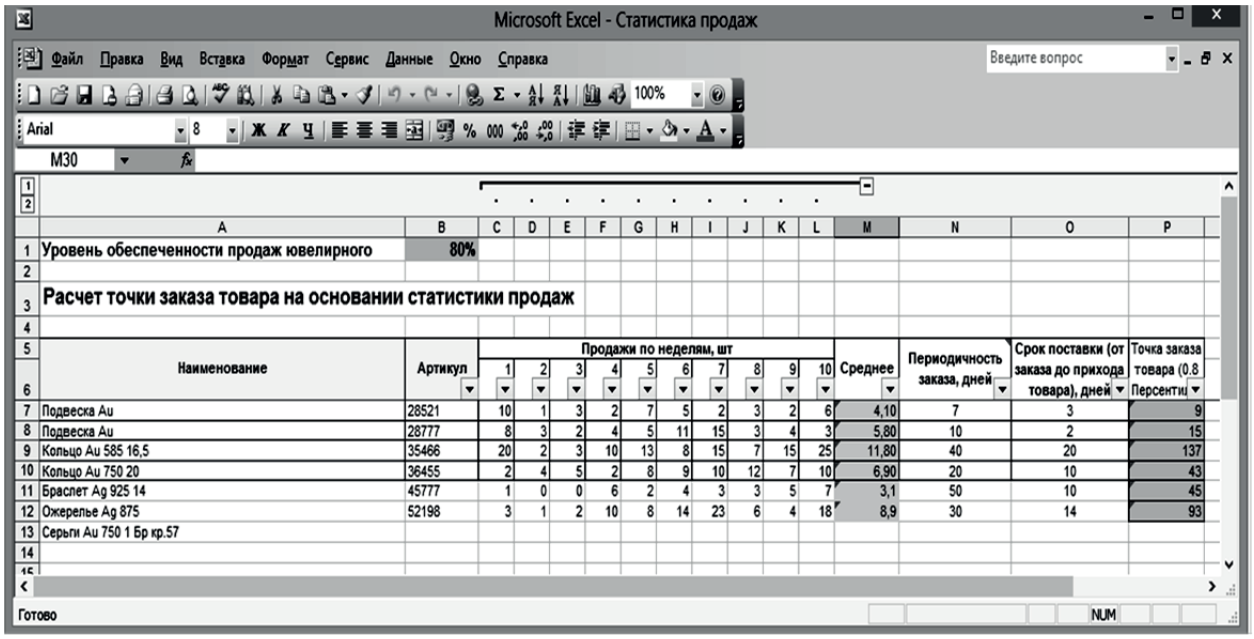
На платформе 1С: Предприятие 8.3 была создана студентами информационная система учета продаж ювелирных изделий, состоящая из справочников, документов, отчетов о деятельности магазина «Изумруд».

Были созданы следующие справочники: «Контактные лица», «Контрагенты», «Лучшие украшения России», «Коллекция с выставки». Коллекция с выставки г. Москвы представляет собой электронный каталог ювелирных изделий для предварительного заказа понравившегося клиенту ювелирного украшения.

Справочник «Контрагенты» предназначен для хранения базы данных юридических лиц и индивидуальных предпринимателей, с которыми ювелирный магазин вступает в расчетные отношения, а справочник «Контактные лица» позволяет просматривать ответственных лиц.

Для ведения учета номенклатуры ювелирных изделий был создан справочник «НоменклатураЮ», который учитывает основные и дополнительные сведения о товаре: производитель, проба, размер, артикул, вставка. Также в номенклатуре рассчитывается цена изделия с учетом НДС на основании веса и цены за 1 грамм, и общая сумма. Данный справочник показан на рисунке 2.

Для ювелирного магазина мы создали еще 2 справочника «Выставка», «КоллекцияСВыставки». Справочник «Выставка» позволяет быть в курсе проводимых выставок, где можно просмотреть и необычные изделия из золота и серебра.



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	Уровень обеспеченности продаж ювелирного	80%														
2																
3	Расчет точки заказа товара на основании статистики продаж															
4																
5	Наименование	Артикул	Продажи по неделям, шт										Среднее	Периодичность заказа, дней	Срок поставки (от заказа до прихода товара), дней	Точка заказа товара (0.8 Персентил
6			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
7	Подвеска Au	28521	10	1	3	2	7	5	2	3	2	6	4,10	7	3	9
8	Подвеска Au	28777	8	3	2	4	5	11	15	3	4	3	5,80	10	2	15
9	Кольцо Au 585 16,5	35466	20	2	3	10	13	8	15	7	15	25	11,80	40	20	137
10	Кольцо Au 750 20	36455	2	4	5	2	8	9	10	12	7	10	6,90	20	10	43
11	Браслет Ag 925 14	45777	1	0	0	6	2	4	3	3	5	7	3,1	50	10	45
12	Ожерелье Ag 875	52198	3	1	2	10	8	14	23	6	4	18	8,9	30	14	93
13	Серьги Au 750 1 Бр кр.57															
14																

Рис. 1. Статистика продаж ювелирных изделий за 2017 год

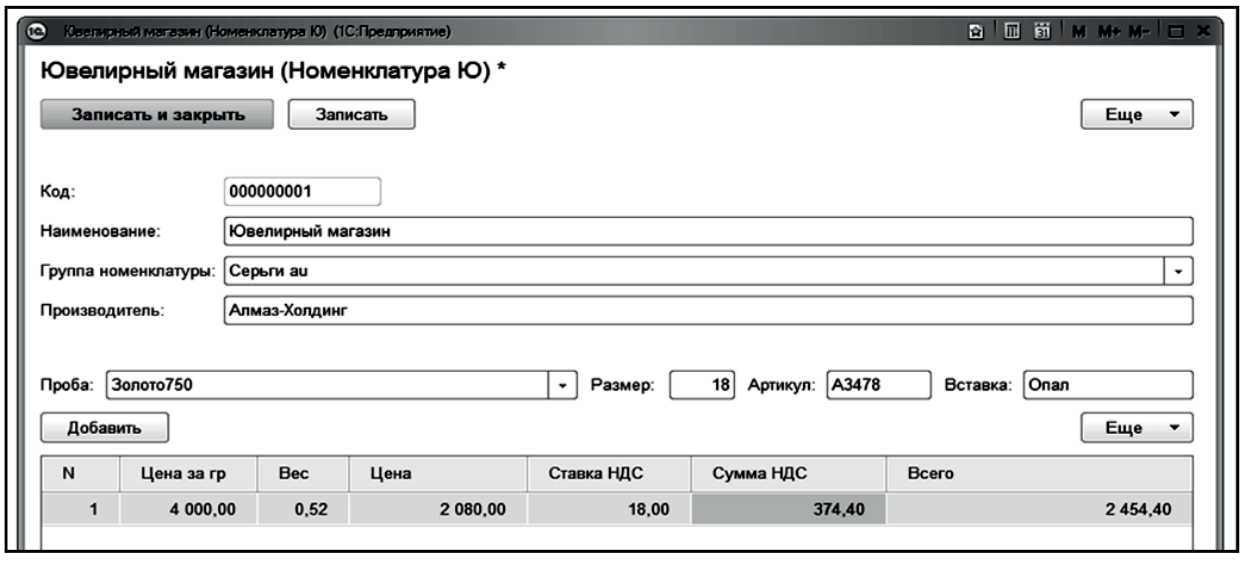


Рис. 2. Справочник «Номенклатура Ю»

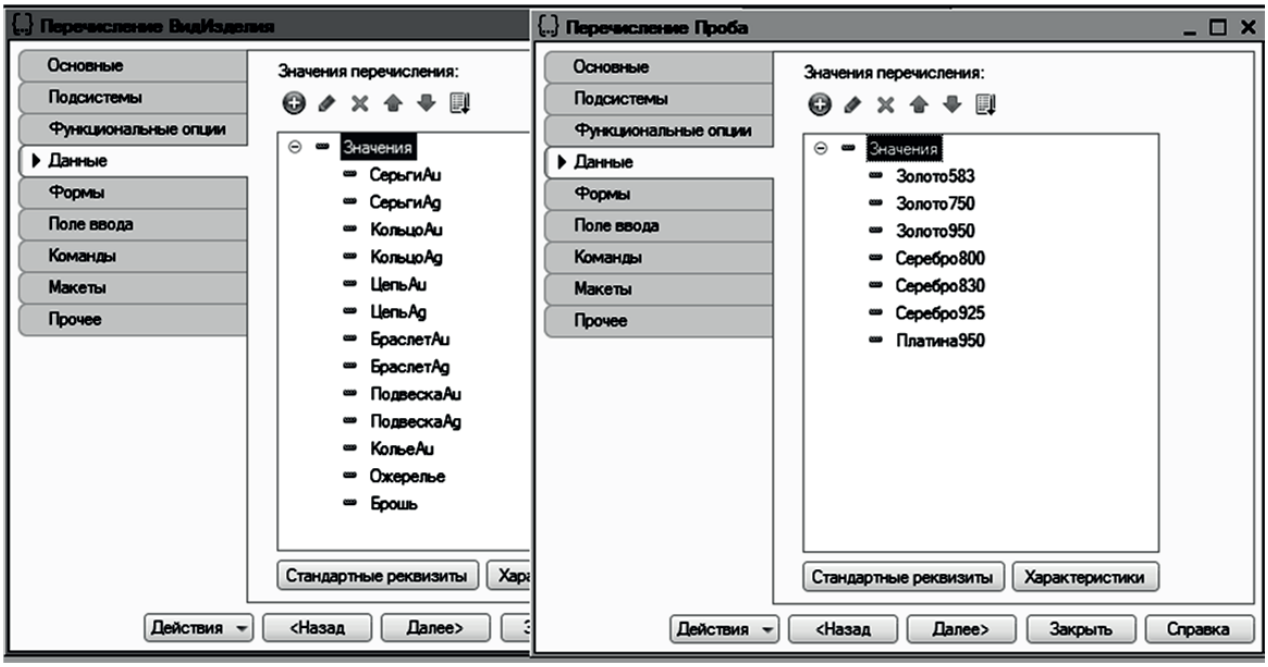


Рис. 3. Перечисления «Вид изделия», «Проба»

В информационной системе предусмотрена система скидок.

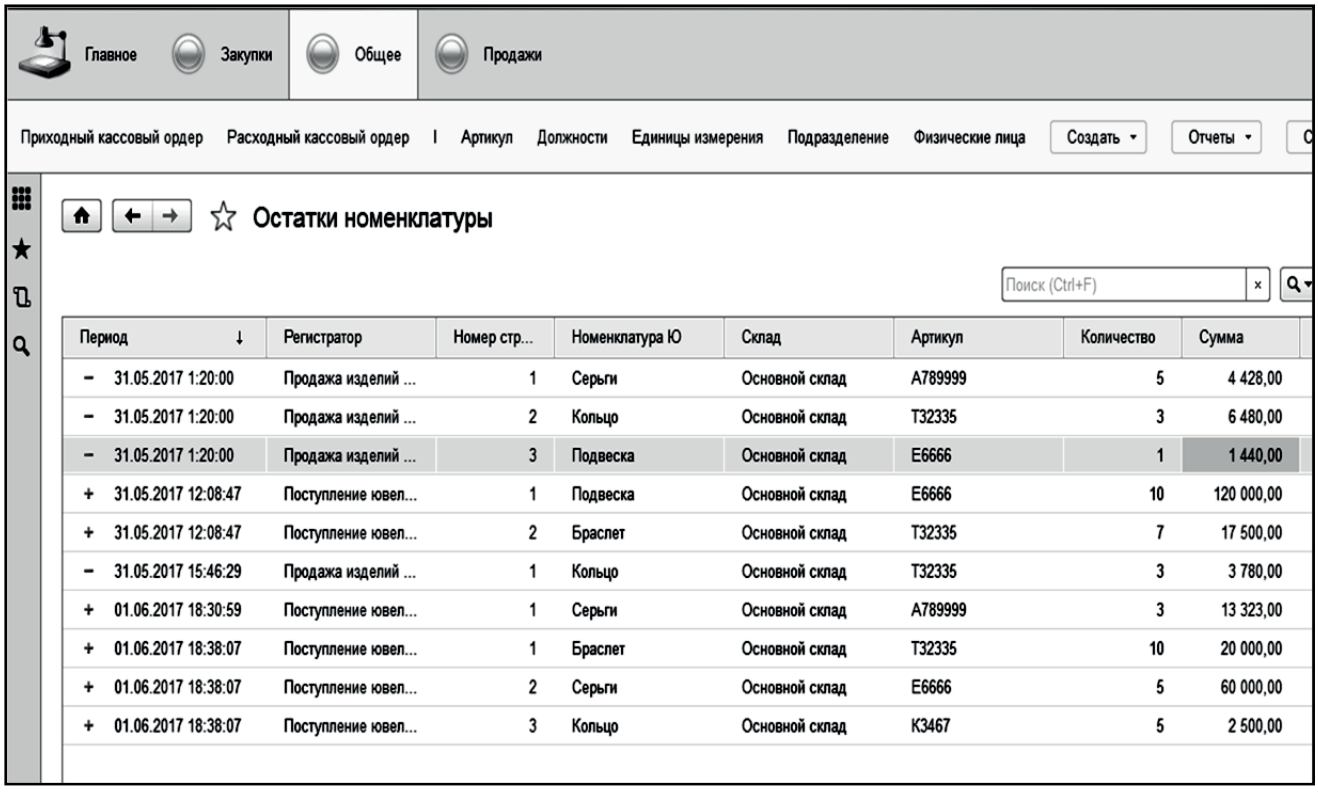
Для удобства заполнения Справочника «Номенклатура», документа «Продажа изделий» были созданы в 1С перечисления «Проба», «ВидИзделия», показанные на рисунке 3.

Вся информация, которая вводится с помощью документов, фиксируется в регистрах накопления, которые предназначены для реализации механизма количественного учета информации. После этого студентами используются для формирования отчетов сведения из регистров накопления.

Регистр накопления представляет собой объект конфигурации, предназначенный для хранения движений – изменений, которые в нем происходят при проведении документа [5]. Для работы с регистром накопления была определена его структура – в каких разрезах следует накапливать данные о ювелирных изделиях с целью последующего максимального эффективного извлечения информации. Структура созданного регистра накопления «Остатки номенклатуры», показанного на рисунке 4, имеет следующий вид: Номенклатура, Склад, Количество, Артикул, Сумма.

Данные, хранящиеся в регистрах накопления, подразделяются на измерения и ресурсы. Накопление количественной информации может производиться в разрезе одного или нескольких измерений, которые описываются при разработке конфигураций. В качестве измерений выступают Склад и Номенклатура ювелирных изделий, а в качестве ресурсов – Количество, Сумма.

Менеджерам по продажам в ювелирном магазине необходимо в процессе работы получать ответы на следующие вопросы: сколько ювелирных изделий конкретного наименования имеется в наличии или сколько всего ювелирных из-



Период	Регистратор	Номер стр...	Номенклатура Ю	Склад	Артикул	Количество	Сумма
− 31.05.2017 1:20:00	Продажа изделий ...	1	Серьги	Основной склад	A789999	5	4 428,00
− 31.05.2017 1:20:00	Продажа изделий ...	2	Кольцо	Основной склад	T32335	3	6 480,00
− 31.05.2017 1:20:00	Продажа изделий ...	3	Подвеска	Основной склад	E6666	1	1 440,00
+ 31.05.2017 12:08:47	Поступление ювел...	1	Подвеска	Основной склад	E6666	10	120 000,00
+ 31.05.2017 12:08:47	Поступление ювел...	2	Браслет	Основной склад	T32335	7	17 500,00
− 31.05.2017 15:46:29	Продажа изделий ...	1	Кольцо	Основной склад	T32335	3	3 780,00
+ 01.06.2017 18:30:59	Поступление ювел...	1	Серьги	Основной склад	A789999	3	13 323,00
+ 01.06.2017 18:38:07	Поступление ювел...	1	Браслет	Основной склад	T32335	10	20 000,00
+ 01.06.2017 18:38:07	Поступление ювел...	2	Серьги	Основной склад	E6666	5	60 000,00
+ 01.06.2017 18:38:07	Поступление ювел...	3	Кольцо	Основной склад	K3467	5	2 500,00

Рис. 4. Регистр накопления «Остатки номенклатуры»

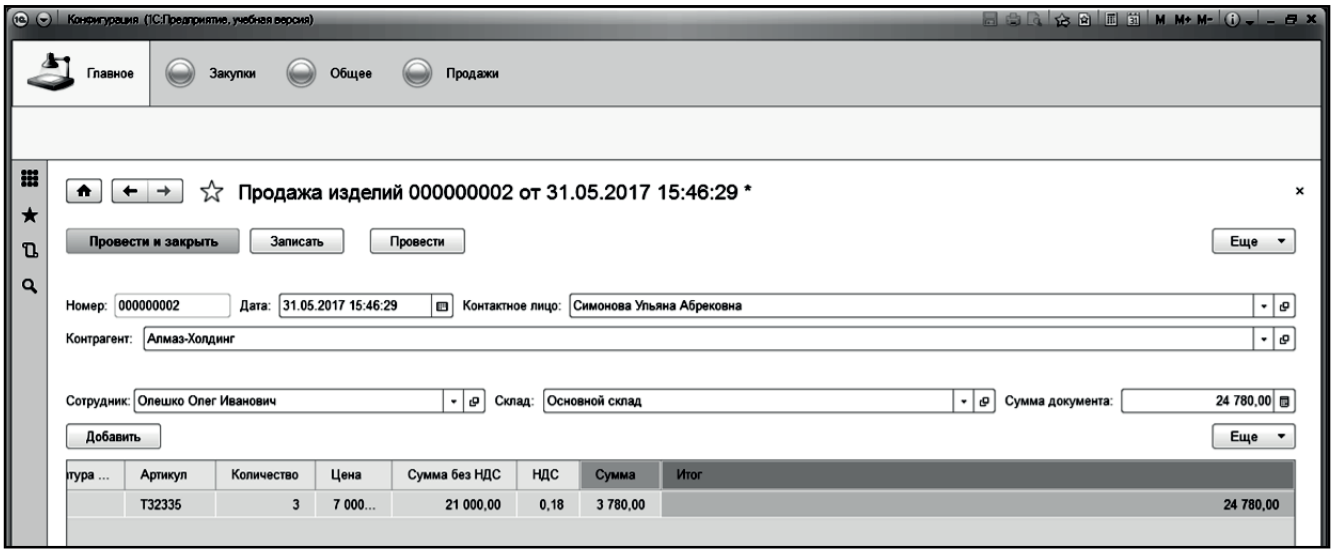


Рис. 5. Пример заполненного документа

делий конкретного наименования необходимо заказать и т.д. Регистр накопления может накапливать информацию о количестве различных ювелирных изделий на каждом из складов [6, с. 91].

Для учета проданных ювелирных изделий создан документ «ПродажаИзделий», приведенный на рисунке 5. Аналогично был создан документ «ПоступлениеТоваров».

Правила продаж включают в себя ценовые условия (цены, скидки), финансовые условия (кредит, предоплата, налогообложение и т.д.), условия отгрузки (склад, с которого отгружается товар, срок поставки и т.д. [6, с. 215].

В правила продаж также включаются условия выполнения обязательств по своевременной оплате товаров клиентами с возможностью запрета отгрузки тем клиентам, которые не выполнили свои обязательства. В соглашениях с клиентами регистрируются основные правила продаж: цены, по которым товар будет отгружаться клиенту; условия оплаты (предоплата, кредит); скидки, которые могут быть предоставлены и т.д. При определении правил продаж в дальнейшем планируется использование нескольких вариантов системы налогообложения. Применение того или иного варианта будет зависеть от условий продаж, которые используются на конкретном предприятии [6, с. 227].

Для особых клиентов предлагаются индивидуальные скидки при покупке товара больше чем на 50000 рублей. В дальнейшем планируется возможность настройки запрета продаж с использованием «стоп-листов». Под стоп-листами понимается группа клиентов, имеющих задолженность перед ювелирным магазином.

На основании введенных данных документа «ПоступлениеТоваров» был сформирован отчет, показанный на рисунке 6.

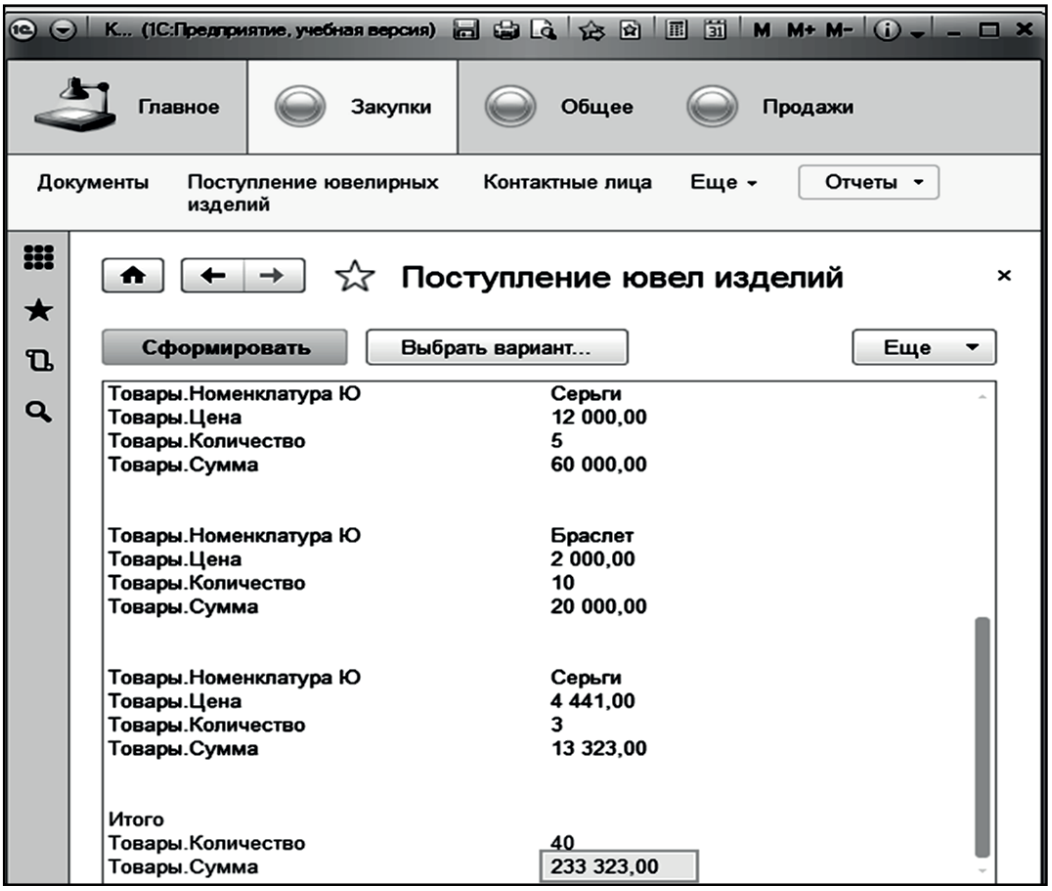


Рис. 6. Отчет «Поступление ювелирных изделий»

Достоинствами данной работы является то, что созданная информационная система проста в управлении, имеет удобный интерфейс. Доступ к редактированию, добавлению или удалению данных защищен паролем.

Информационная система, созданная на платформе «1С: Предприятие 8.3», обеспечивает выполнение следующих основных функций: ведение справочников видов ювелирных товаров, производителей, поставщиков, покупателей, менеджеров по продаже, учет товаров на складе; оформление приходной и расходной накладной; расчет итоговой суммы ювелирной продукции; подготовка отчетов по продажам за выбранный период и получение остатка товаров на складе.

К преимуществам автоматизации ювелирного магазина можно отнести:

· эффективное отслеживание всего ассортимента продукции в магазине, легкое управление ценообразованием;

· средства автоматизации торговли позволяют вести отчетности в двух единицах измерения – штуки и граммы;

· возможность быстрого доступа к информации по всем дополнительным характеристикам товара;

· контроль эффективности взаимодействия с поставщиками и контрагентами;

· повышение качества и оперативности обслуживания клиентов;

· повышение эффективности работы персонала;

· ведение бухгалтерского учета и формирование отчетности становится гораздо проще;

· увеличение прибыльности предприятия по торговле ювелирными изделиями.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам.

1. Для организации учебного процесса бакалавров 4 курса направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика рекомендуем выбирать платформу «1С: Предприятие 8.3», позволяющую применять полученные знания на практических занятиях по дисциплине «Автоматизированные информационные системы в экономике».

2. В результате студентами-бакалаврами на практических занятиях была решена задача автоматизации торговой деятельности ювелирного магазина, что эффективно при планировании и организации самостоятельной работы обучающихся.

3. В работе рассмотрено создание студентами бакалаврами IT-специальностей конфигурации, предназначенной для учета поступления, наличия и реализации ювелирных изделий в торговой точке. Это позволит на следующей ступени образования – магистерской программы «Прикладная информатика в экономике и управлении» дополнить и доработать конфигурацию практическими примерами, что повысит эффективность образовательного процесса, профессиональные компетенции обучающихся, которые призваны помочь магистранту провести научные исследования для подготовки диссертации с помощью отечественных программных продуктов.

4. На лекционных и практических занятиях оптимальным является применение консоли запросов, для проверки правильности написания запросов к информационной базе при разработке конфигурации 1С. А схема компоновки данных позволит обучающимся без единой строчки кода визуально создавать разнообразные отчеты, задавать пользовательские настройки, проводить отбор по выбранным полям из виртуальных таблиц.

5. Разработанная конфигурация предназначена для автоматизации основных торговых процессов деятельности ювелирного магазина г. Черкесска. Для успевающих студентов задача была усложнена, перед созданием конфигурации в MS Excel необходимо было сделать расчет оптимальной партии заказа ювелирных изделий.

Таким образом, применение информационных технологий возможно практически при любой форме организации учебного процесса, что позволит сделать его более эффективным, увлекательным и повышающим мотивацию обучающихся.

Библиографический список

1. Агаханова Р.А. Применение информационных технологий в учебном процессе при подготовке будущих экономистов. *Информатика и образование*. 2014; 4: 41 – 42.
2. Бахмутский Ю.А., Желдак Ю.А., Пащенко О.С. Введение в специальность ИТ- и экономических направлений с помощью первой эффективной профессиональной практики. *Информатика и образование*. 2018; 3: 12 – 15.
3. *1С: Предприятие 8.3.* Руководство разработчика. ООО «1С-Софт», 2015; Часть 1.
4. Юсманов И. *Проблемы современной российской системы образования.* Available at: https://www.epochtimes.ru/problemy-sovremennoj-rossijskoj-sistemy-obrazovaniya-98913405
5. Кашаев С.М. *1С: Предприятие 8.2*. Программирование и визуальная разработка на примерах. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2011.
6. *1С: Предприятие 8*. Конфигурация «Управление торговлей». Редакция 11.3. ООО «1С-Софт», 2017; Часть 1.

References

1. Agahanova R.A. Primenenie informacionnyh tehnologij v uchebnom processe pri podgotovke buduschih `ekonomistov. *Informatika i obrazovanie*. 2014; 4: 41 – 42.
2. Bahmutskij Yu.A., Zheldak Yu.A., Paschenko O.S. Vvedenie v special'nost' IT- i `ekonomicheskih napravlenij s pomosch'yu pervoj `effektivnoj professional'noj praktiki. *Informatika i obrazovanie*. 2018; 3: 12 – 15.
3. *1S: Predpriyatie 8.3.* Rukovodstvo razrabotchika. OOO «1S-Soft», 2015; Chast' 1.
4. Yusmanov I. *Problemy sovremennoj rossijskoj sistemy obrazovaniya.* Available at: https://www.epochtimes.ru/problemy-sovremennoj-rossijskoj-sistemy-obrazovaniya-98913405
5. Kashaev S.M. *1S: Predpriyatie 8.2*. Programmirovanie i vizual'naya razrabotka na primerah. Sankt-Peterburg: BHV-Peterburg, 2011.
6. *1S: Predpriyatie 8*. Konfiguraciya «Upravlenie torgovlej». Redakciya 11.3. OOO «1S-Soft», 2017; Chast' 1.

Статья поступила в редакцию 30.11.18

УДК 378

Amambaeva N.S., *senior teacher, Gzhel State University (Elektroizolyator, Moscow Region, Russia), E-mail: ns-am@mail.ru*

SCIENTIFIC APPROACH OF TRAINING IN A PROFESSIONAL ENVIRONMENT OF SOCIO-CULTURAL SPHERE. The article analyzes a problem of interaction between socio-cultural institutions of education and enterprises that create products, benefits and services for the population in the field of industry of various types of socio-cultural activities. The paper highlights the role of scientific continuity and scientific school in the adaptation and formation of a specialist in the professional environment of socio-cultural sphere. The research is dedicated to the issues of regulation of relations between different social and cultural institutions in the field of formation of a specialist of artistic professions.

Key words: **academic continuity, research school of socio-cultural sphere, socio-cultural activities.**

Н.С. Амамбаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», Московская область, посёлок «Электоизолятор», E-mail: ns-am@mail.ru*

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

В научной статье анализируется проблема взаимодействия социально-культурных институтов образования и предприятий, создающих продукт, блага и услуги для населения в сфере индустрии различных видов социально-культурной деятельности, роль научной преемственности и научной школы в адаптации и формировании специалиста в профессиональной среде социально-культурной сферы. Исследование, посвящено рассмотрению вопросов регулирования отношений различных социально культурных институтов в области формирования специалиста творческих профессий.

Ключевые слова: **научная преемственность, научная школа, социально- культурная сфера, социально-культурная деятельность.**

Формирование специалистов социально-культурной сферы в России имеет давние традиции. Социально-культурной сфере в России всегда уделялось большое внимание. В советский период вузы страны выполняли социальный заказ на подготовку специалистов социально-культурной сферы для учреждений культуры всей страны, учитывая специфику населяющих её народов, специфику сельских и городских жителей. В Российский период подготовка специалистов

социально-культурной сферы претерпела изменения и была ориентирована на вкусы и запросы формирующегося демократического общества. При этом в вузах страны сложились различные научные школы подготовки специалистов социально-культурной сферы и крайне важно соблюдать научную преемственность различных сложившихся школ, в том числе в советский период развития страны, т. к. этот опыт достаточно уникален, во многом имеет свой положительный потенциал.

Для того чтобы понять роль научной преемственности в формировании профессиональной компетентности специалиста в социально-культурной сфере необходимо определиться с понятием «научная преемственность». Изучение работ, посвященных проблеме определения и структуры данного понятия [1; 2; 3], показало, что наиболее активно оно разрабатывалось в рамках философии науки.

Так, в трудах М. Полани исследуются проблемы научных школ, научных традиций, внутри научного взаимодействия. Он вводит и анализирует понятие «научное сообщество» [4]. Все перечисленные феномены имеют в своей основе научную преемственность, которая раскрывается М. Полани через личностные качества ученого. До появления работ Т. Куна считалось, что развитие науки – это непрерывный, линейный процесс. Куновская же концепция основана на положении о том, что развитие науки – это периодическая трансформация и смена ведущих парадигм, сопровождаемая научными революциями [3]. Научная парадигма в его учении становится основой преемственности между различными научными субъектами. В трудах ученных, исследующих структуру научной преемственности, показано, что основными её элементами выступают: субъекты научной деятельности (ученые, научные сообщества), научные школы, научные традиции и новации, научные ценности, социальная память [2; 3].

Основная роль научной преемственности между социально-культурными институтами, которые участвуют в подготовке специалистов в сфере СКД это – преемственность выраженная в передаче научного опыта между профессиональными учебными заведениями различного уровня, научными школами, отдельными учеными и т.п. Важную роль в передаче научного опыта в СКД играет научная традиция. Она задает критерии, которым должен соответствовать субъект научной деятельности. В свою очередь, научные традиции находятся в диалектическом единстве с научными новациями. «Новые направления – пишет С.А. Кугель – возникают в результате обобщения новых научных данных, открытия нового научного факта, имеющего крупное значение, разработки новой научной методики исследования и т.д. Таким образом, новые научные направления отличаются от традиционных предметом или методом исследования (возможно, тем и другим)» [2, с. 25], особое влияние оказывают направления в искусстве, религии, философии, науке, идеологии и др.

Немаловажную роль в формировании специалистов СКД играет система ценностей. В результате научной деятельности при обучении молодого специалиста, например, в начальном профессиональном образовании, формируются определенные стандарты, нормы, парадигмы, социокультурные модели, важно, чтобы соблюдалась научная преемственность при переходе обучающегося на следующий уровень подготовки или профессиональной деятельности. Иначе будет происходить ломка системы ценностей, что может привести к утрате мотивации в профессии. Чтобы избежать подобных негативных последствий, необходимо выстраивать взаимодействие между всеми социально культурными институтами, занимающихся подготовкой специалиста социально-культурной деятельности с учетом того, что преемственность осуществляется в деятельности научных школ, научных направлений. Анализируя значение научных школ в науке, Ю.А. Храмов пишет: «Школы являются не только хранителями традиций, но и очагами интенсивной концентрации творческой энергии и сконцентрированных усилий ученых в процессе научного поиска, зародышами новых точек роста науки и отдельных её направлений» [5, с. 57].

Наличие такой тесной взаимосвязи между различными социально-культурными институтами основано, прежде всего, на научной преемственности социальных институтов родственных по профессиональной деятельности.. Особенностью этих социально-культурных институтов является непосредственная передачи ими научного наследства от субъекта к субъекту. Так, одними из первых социально-культурных институтов социально-культурной сферы, с которыми соприкасается ребенок помимо семьи, могут быть различные творческие коллективы, например, школы танцев, художественные школы, музыкальные школы, театральные студии, общественные организации, клубы по интересам и т.п. И здесь роль специалиста – представителя или руководителя научной школы очень велика. Далее могут быть профессиональные училища, вузы и др., в которых продолжается непосредственное воздействие на формирование научных компетенций ученика.

Школы в науке являются механизмом преемственности, благодаря которому осуществляется движение науки.

Изучение работ в данном направлении [1 – 5], позволило выделить основные черты научной школы: представители научных школ контактируют друг с другом, непосредственно на конференциях или опосредовано через публикации; школа имеет лидера – ведущего ученого; внутри каждой школы существует собственная иерархия авторитетов, где высшим экспертом является лидер; школа, как правило, имеет свою систему ценностей, внутри школы вырабатывается определенный стиль представления результатов и общения, как правило, задаваемый лидером; как всякий организм, научная школа имеет ограниченный срок жизни, наиболее часто связанный с ограниченностью длительности творческой жизни лидера.

Научное знание, как основу науки, можно представить в качестве системы, состоящей из трех основных уровней: частнонаучного, общенаучного и мировоззренческого [4; 5]. На каждом из этих уровней найдет свое место социокультурное знание, а, следовательно, и соответствующие ему научные школы. Как отмечает А.С. Запесоцкий, социокультурная сфера традиционно является сферой, в которой реализуется социальный заказ на воспроизводство человека по заданным национально-культурным и культурно-историческим образцам и относится к сфере нематериального производства и услуг [1, с. 127]. Подготовка специалистов для социально-культурной сферы базируется в существующих условиях не столько на узком индивидуальном практическом опыте, сколько на прочном фундаменте научных знаний. Если рассматривать частнонаучный уровень научного знания социально-культурной деятельности, то речь должна идти о научных школах в конкретных областях, в авторских школах, конкретных видов живописи, театрального, музыкального, литературного и кино-искусства и т.д. Примером могут служить знаменитые режиссёры, художники, музыканты, литераторы и т.д. у которых свой стиль, основанный на определенном жанре в искусстве. В профессиональных учебных заведениях этот уровень представлен общепрофессиональными (основы теории культуры и др.) и специальными дисциплинами (эстетика, психология творчества и др.), которые формируют общепрофессиональные и специальные умения, необходимые специалисту для реализации полученных знаний на практике. Будущий специалист в данной сфере должен обладать общими компетенциями.

Средний уровень научного знания – это, как правило, междисциплинарный комплекс, который по своей природе требует интеграции серии научных дисциплин, а значит, и взаимодействия ученых различного профиля. В СКД в качестве таковых могут выступать культурология, социология, искусствоведение и др. Для специалистов различной специфики СКД, например, теория социокультурного управления. Иначе говоря, общие перспективы построения теорий среднего уровня – общенаучных теорий – создают возможности широкого развития междисциплинарных исследований, объединений, коллективов и в перспективе – междисциплинарных научных школ, не просто ученых, объединенных одной проблемой, а тех, кто объединен одной целью, методологией и социальными установками исследования. Примером могут служить школы дизайнеров, искусствоведов, культурологов и т.д. В этом случае, научная школа начального профессионального образования должна либо иметь продолжение в высшей школе, либо иметь в ней приемников. Скажем, детские художественные школы и центры передают своих учеников научным школам таких колледжей и вузов, где имеет место развитие именно их концепций или лидер научной школы начального, среднего и высшего профессионального образования, будущий профессионал СКД, получив базовое образование, не потеряет его, а продолжит на новом уровне. Адаптация специалиста в профессиональной деятельности, которая находится в русле научной школы, действующей на базе учебного заведения, будет происходить гораздо легче, нежели в случае, когда выпускник вынужден приобщаться к условиях других профессиональных школ. Возможность участия школ (дошкольные учреждения, школы, профессиональные учебные заведения, академии, профессиональные учреждения культуры и т.п.) в адаптации молодых специалистов, которые могут получать образование в данной сфере с самых ранних лет позволит с мотивировать его желания развиваться в этом направлении.

Изучение роли научной преемственности и научной школы в формировании компетентности специалиста в профессиональной среде социально-культурной сферы показало:

1. Научная преемственность при формировании специалиста СКД осуществляется на основе научных школ в рамках научной деятельности социальных институтов, готовящих данных специалистов, формирует такие компетенции специалиста СКД как: систему научных знаний в сфере социально-культурной деятельности, навыки научной деятельности, систему ценностей и мотиваций для реализации личностных качеств в профессиональной деятельности.

2. Для полноценной социализации личности в сфере СКД необходимо развивать научную преемственность между всеми социальными институтами, участвующими в подготовке данных специалистов от учебных заведений и творческих коллективов до профессиональных организаций.

3. Научная школа является основой непрерывного образования специалистов СКД, что создает условия для адаптации, механизмы научных школ при подготовке специалистов СКД будут эффективны тогда, когда они смогут реализовывать научную преемственность на всех уровнях и видах образования и научного знания.

Библиографический список

1. Запесоцкий А.С. *Образование: философия, культурологи, политика*. Москва, 2001.
2. Кугель С.А. *Профессиональная мобильность в науке*. Москва, 1983.

3. Кун Т. *Структура научных революций*. Москва, 1977.
4. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2018.
5. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н. С., Асильдерова М.М., Бен А.М. и др. *Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты*: коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Zapesockij A.S. *Obrazovanie: filosofiya, kul'turologi, politika*. Moskva, 2001.
2. Kugel' S.A. *Professional'naya mobil'nost' v nauke*. Moskva, 1983.
3. Kun T. *Struktura nauchnyh revolyucij*. Moskva, 1977.
4. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
5. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Amambaeva N. S., Asil'derova M.M., Ben A.M. i dr. *Lichnost' v sovremennoj real'nosti: pedagogicheskie, psihologicheskie, lingvisticheskie, pravovye aspekty*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 26.11.18

УДК 371

Asilderova M.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Dean of TCPIP, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*
Mamatkhanov Sh.K., *MA student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*
Muradisova P.A., *MA student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*
Murtazalieva A.D., *MA student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*
Uzarhanov A.U., *MA student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*

CHARITABLE ACTIVITIES AS A CONDITION OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT A UNIVERSITY. The article deals with issues of psychological comfort in a professional educational institution that provides emotional security and constructive interaction between all participants of the educational process. In this context, the methods of communication proposed by the authors focus on a harmonious combination of universal values and national ideas of humanism, initiative, professional and pedagogical solidarity. Charitable activities contribute to meeting the needs of students in personal trust communication, creating a reference value of the environment and ensure mental health of the participants included in it.

Key words: **maladaptation, self-regulation, cognitive activity, individual approach.**

М.М. Асильдерова*, канд. пед. наук, декан ФСПиП, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*
Ш.К. Маматханов, *магистрант ФСПиП, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*
П.А. Мурадисова, *магистрант ФСПиП, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*
А.Д. Муртазалиева*, магистрант ФСПиП, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*
А.У. Узарханов, *магистрант ФСПиП, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru*

БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы психологического комфорта в профессиональном учебном заведении, обеспечивающем эмоциональную безопасность и конструктивное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса. В этом контексте предложенные авторами способы коммуникации ориентируют на гармоничное сочетание общечеловеческих ценностей и национальных идей гуманизма, инициативности, профессионально-педагогической солидарности.

Благотворительная деятельность способствует удовлетворению потребностей студентов в личностном доверительном общении, создающие референтную значимость среды и обеспечивающие психическое здоровье включенных в нее участников

Ключевые слова: **дезадаптация, саморегуляция, познавательная активность, индивидуальный подход.**

Важные социальные, экономические, политические и культурные изменения, происходящие в современном российском обществе, предъявляют новые требования к воспитанию подрастающего поколения. Устойчивое перспективное развитие государства, успешное функционирование гражданского общества может быть обеспечено только социально активными субъектами, способными конструктивно взаимодействовать с общественными институтами всех уровней во имя достижения общих целей, реализации совместных интересов и сохранения единых ценностей, готовыми подчинять свои частные интересы и способы их достижения общему благу, выраженному в нравственных и правовых нормах, самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способными к сотрудничеству, отличающимися мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающими чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание.

Именно поэтому, приоритетным направлением современной государственной молодёжной политики на всех уровнях (уровне образовательных учреждений, муниципальном, региональном, федеральном уровнях) является развитие социальной активности подрастающего поколения, его гражданского самосознания посредством участия в деятельности детских и молодёжных общественных объединений, среди которых особое внимание уделяется благотворительным организациям. Благотворительность студентов – это особый взгляд на жизнь, мировоззрение, основанное на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества [1]. Одной из самых перспективных тенденций профессионального педагогического образования является формирование волонтёрской компетенции будущего учителя, которая предполагает переход от жёсткой регламентации образовательного процесса в вузе к гуманистическому образовательному пространству, основанному на добровольном выборе форм деятельности, доверии к молодым людям, ориентируемому на гармоничное сочетание общечеловеческих ценностей и национальных идей гуманизма, инициативности, профессионально-педагогической солидарности. Поэтому изучение проблем становления профессиональной компетенции студентов педагогических вузов в целом, и развития волонтёрской компетенции, в частности, приобретает особую актуальность. Волонтёрские детские и молодежные объединения привлекательны для современных школьников и студентов, обеспечивая им возможность свободного общения и интересных дел со сверстниками.

Результаты анкетирования студентов, обучающихся в ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» показали, что до 60% студентов вуза хотели бы быть членами общественной организации, 48% молодых людей желали бы поработать в качестве волонтеров, однако более 80% респондентов отметили отсутствие или недостаточное количество информации о деятельности волонтёрских объединений, более 35% студентов считают, что у них нет достаточных знаний и умений, необходимых волонтёру.

Актуальность исследуемой нами проблемы обусловлена тем, что, несмотря на прогрессивные изменения в современной России, призванные обеспечить устойчивое развитие государства и общества, сохраняются и негативные тенденции (расслоение общества, снижение уровня жизни значительной части населения, нестабильность и социально-правовая незащищённость), которые заставляют обратить внимание на изучение гуманного опыта, связанного с организацией текущей практической помощи, добровольной и бескорыстной. Особая роль в организации и оказании добровольной помощи принадлежит специалистам, работающим в сфере общего и профессионального образования. Следовательно, формирование волонтёрской деятельности студентов педагогических вузов яв-

ляется неотъемлемой частью образовательного процесса педагогического вуза, утверждением позиций взаимопомощи и здорового образа жизни [2].

Изучение ценностных ориентации, социальных и политических установок, мотивов и характера деятельности добровольцев, а также совокупности педагогических путей и условий подготовки будущих волонтеров требуют существенных дополнений в систему высшего профессионального обучения. Необходим особый взгляд на проблему, который невозможно осуществить без научного решения вопроса о содержательной, процессуальной, личностной составляющих. В связи с этим актуализируется проблема обобщения научных данных, уточнения исходных научных позиций, создания комплексной теоретической системы по подготовке к волонтерской деятельности, которая в своей практической конструкции отвечала бы требованиям подготовки будущего специалиста по специальностям: социальная педагогика, социальная работа, социология, религиоведение, психология, ОБЖ. Выпускники именно этих специальностей, обладая обширными знаниями в социальной сфере и находясь на переднем плане борьбы с социальным неблагополучием, играют огромную роль в системе социальной защиты населения, создании государственно-общественного института возрождения человеческого достоинства в России, которое возможно осуществить путем непосредственного участия студентов в волонтерской деятельности. Повышение роли благотворительности как наиболее гуманной сферы деятельности может способствовать росту статуса милосердия и гуманизма, социальной справедливости и доброты в общественном сознании, развитию духовности российского общества. Создание благоприятного психологического климата в процессе подготовки к благотворительной деятельности является важным фактором, так как помогает в формировании правильной самооценки, её поддержке, развитии способности сопереживать, сострадать, что может быть необходимым в будущей профессиональной деятельности при условии использования здоровьесберегающих технологий.

Для обоснования условий подготовки к волонтерской деятельности мы исходили из определения одной из главных функций образования – содействия самореализации личности [3 – 5]. Преподаватель при подготовке студентов к волонтерской деятельности в процессе профессионального обучения помогает осуществлению целенаправленного, продуктивного, личностно ориентированного процесса развития студента, если признает его как «верховную» ценность, способствуя самопознанию, самообновлению, самореализации студента на основе его личностного достоинства, веры в него, любви и терпения, Только в результате такого взаимодействия педагога и студента у последнего может развиваться чувство ответственности за свои поступки, без ущемления прав и свобод других, умение быть толерантным к другим людям. Таким образом, можно определить первое условие успешной подготовки к волонтерской деятельности -содействие самореализации студентов в процессе подготовки к волонтерской деятельности. Мы разделяем позицию педагогов-гуманистов, считающих, что моральные ценности, идеалы, принципы поведения устанавливаются человеком в основном в процессе взаимодействия с референтными людьми, с теми, на нормы, мнения и ценности которых «человек ориентирует свое поведение, как одного из источников, позволяющего менять ценностные ориентации сторон». Важно, чтобы преподаватель выступал тем референтным лицом, на чьи ценностные установки будет опираться студент в процессе создания своей собственной позиции, обогащая свои личностные смыслы. В связи с тем что преподаватель и его действия воспринимаются не непосредственно и объективно, но сквозь призму ценностей, критериев, эталонов, ориентации, проблема референтности должна решаться в рамках диалогового подхода к построению глубинного общения, на основе равноправия, взаимной открытости педагога и студента, безоценочных суждений и доверия.

Заставить относиться к кому-либо или чему-либо так, как хотелось бы педагогу, невозможно, поскольку выбор позиции, насыщение ее личностными смыслами производиться каждым человеком субъективно свободно. Учитывая эту особенность, преподаватель в процессе подготовки к добровольчеству должен ориентироваться на потребности студента, получение им удовольствия от общения с педагогом, что может привести к глубокому эмоциональному переживанию тех социальных проблем, которые встают перед ним в данный момент. Только в процессе гуманистического взаимодействия будет реализовано насыщение ценностных ориентиров студента, которые он будет избирать самостоятельно, свободно, осознанно, придавая им личностный смысл. Следовательно, еще одним условием успешной подготовки к волонтерской деятельности служит насыщение педагогического взаимодействия личностными смыслами. При анализе педагогических условий подготовки студентов к волонтерской деятельности представляется важным рассмотрение вопроса о формировании позитивной «Я-концепции» личности студента, развитии у студента уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале.

Если относиться к студенту как к способному, ответственному, дисциплинированному и давать ему понять это, то мы создадим предпосылки для того, чтобы он и в самом деле таковым становился. В противном случае отрицательное отношение запустит механизм самореализующегося предсказания, но в обратную сторону. Позитивное отношение к личности студента и система приемов поощрения – важное условие эффективной подготовки студентов к волонтерской деятельности [6; 7]. Такой подход к пониманию развития студента как субъекта собственной жизнедеятельности помогает осознать педагогическое взаимодействие в процессе подготовки к добровольчеству, соответствующее нравственным нормам человеческого общежития, основанное на безусловном принятии, эмпатии, уважении. Наличие гуманного нравственно-психологического климата позволяет совершенствовать опыт позитивного отношения к другим, создает условия для психологической безопасности, т. к. существенным основанием нравственности служит способность отдавать предпочтение ориентации на сходство, а не на различия между людьми, что значительно облегчает возможность представить себя на месте другого, понять его проблемы и трудности. Это чувство позволяет в сильнейшей связи с «другим», в соединенности с ним побуждать к духовному самовозвышению личности, её развитию, развитию способности к состраданию, сочувствию, сопереживанию. Подводя итог вышесказанному, можно определить третье условие успешной подготовки к волонтерской деятельности — педагогическое содействие формированию у студентов позитивной «Я-концепции». Таким образом, как показал теоретический анализ, данные условия являются необходимыми и действуют в совокупности в образовательном процессе вуза и способствуют удовлетворению потребностей студентов в личностном доверительном общении, создающие референтную значимость среды и обеспечивающие психическое здоровье включенных в нее участников.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К., Даудова Д.М. Учёт психологических особенностей студентов в образовательной среде вуза. *Вестник Академии права и управления.* 2016; 3: 153 – 157.
2. Асильдерова М.М., Явбатырова Б.Г. Воспитательные возможности семейных традиций в воспитании детей. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; 60-3: 30 – 32.
3. Вежегевич Т.Е. Формирование позитивных лидеров в среде учащейся молодежи как один из путей сохранения стабильности в обществе. *Среднее профессиональное образование.* 2009; 1.
4. Вотинова О.А. Волонтерская деятельность как социальная технология работы с молодежью. *Новые социальные технологии.* Пермь, ПГУ, 2004.
5. *Инновационные технологии здоровье сохраняющего развития человека*: учебно-методическое пособие под ред. В.И. Жукова. Москва, 2008.
6. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д., Джиоева А.Р., Дмитриев М.М., Дубинина Н.В., Дуйсекеева Н.Ж., Ерина И.А., Идрисова П.Г., Исаева Ж.К., Исалгинбаева К.К., Калиев Б.Н., Калкеева К.Р., Карабулатова И.С., Касторнова В.А., Клушина Е.А., Клушина Н.П., и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2018.
7. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н. С., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д., Гадзаова Л.П., Дзидзоева С.М., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Идрисова П.Г., Касторнова В.А., Киргуева Ф.Х., Клушина Е.А., Клушина Н.П. и др. *Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты*: коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Agaragimova V.K., Daudova D.M. Uchet psihologicheskih osobennostej studentov v obrazovatel'noj srede vuza. *Vestnik Akademii prava i upravleniya.* 2016; 3: 153 – 157.
2. Asil'derova M.M., Yavbatyrova B.G. Vospitatel'nye vozmozhnosti semejnyh tradicij v vospitanii detej. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; 60-3: 30 – 32.
3. Vezhegevich T.E. Formirovanie pozitivnyh liderov v srede uchaschejsya molodezhi kak odin iz putej sohraneniya stabil'nosti v obschestve. *Srednee professional'noe obrazovanie.* 2009; 1.
4. Votinova O.A. Volonterskaya deyatel'nost' kak social'naya tehnologiya raboty s molodezh'yu. *Novye social'nye tehnologii.* Perm', PGU, 2004.
5. *Innovacionnye tehnologii zdorov'e sohranyayuschego razvitiya cheloveka*: uchebno-metodicheskoe posobie pod red. V.I. Zhukova. Moskva, 2008.
6. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S., Gadzhieva P.D., Dzhioeva A.R., Dmitriev M.M., Dubinina N.V., Dujsekeeva N.Zh., Erina I.A., Idrisova P.G., Isaeva Zh.K., Isalginbaeva K.K., Kaliev B.N., Kalkeeva K.R., Karabulatova I.S., Kastornova V.A., Klushina E.A., Klushina N.P., i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
7. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Amambaeva N. S., Asil'derova M.M., Ben A.M., Gadzhieva P.D., Gadzaova L.P., Dzidzoeva S.M., Erina I.A., Zembatova L.T., Idrisova P.G., Kastornova V.A., Kirgueva F.H., Klushina E.A., Klushina N.P. i dr. *Lichnost' v sovremennoj real'nosti: pedagogicheskie, psihologicheskie, lingvisticheskie, pravovye aspekty*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 378:796

Aiusheev V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: 6535671@mail.ru*

PHYSICAL EDUCATION WITH A MORE FOCUSE ON VOLLEYBALL AS A MEANS OF PROFESSIONAL SUSTAINABILITY OF LAWYERS. The subject of the study is a method of increasing the resistance of lawyers to professional burnout by means of physical education. The relevance of the study is due to the increasing complexity of professional activity in the modern world, increased exposure of specialists (including lawyers) to stress, the tendency to professional burnout and, accordingly, the need to study ways to improve professional stability, including by means of physical culture and sports. The aim of the study is to identify more effective means of improving the professional stability of lawyers. The research methodology is based on the psychological and pedagogical concept of professional stability, the theory of physical culture and sports, the methodology of sports games using the methods of analysis, synthesis, modeling. In the course of research the following method is applied: analysis and generalization of scientific and methodical literature, conversation, pedagogical experiment, statistical processing of results. The material of the research is scientific works on the topic. The scientific novelty lies in the fact that volleyball helps to increase the resistance of lawyers to professional burnout, as well as developed recommendations for sports and recreation sections. The results of the research can be used as recommendations in the activities of sports clubs of legal organizations, in the practice of teaching physical education at a university.

Key word: **physical culture, professional sustainability, lawyer, volleyball, burnout.**

В.В. Аюшеев, *канд. пед. наук, доц., Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ, E-mail: 6535671@mail.ru*

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЮРИСТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ВОЛЕЙБОЛА)

Предметом исследования является методика повышения устойчивости юристов к профессиональному выгоранию средствами физической культуры (на примере волейбола). Актуальность исследования обусловлена возрастающей сложностью профессиональной деятельности в современном мире, повышенной подверженностью специалистов (включая юристов) стрессам, склонностью к профессиональному выгоранию и, соответственно, необходимостью изучения способов повышения профессиональной устойчивости, в том числе средствами физической культуры и спорта. Целью исследования является определение более эффективных средств повышения профессиональной устойчивости юристов. Методология исследования основана на психолого-педагогической концепции профессиональной устойчивости, теории физической культуры и спорта, методике спортивных игр с применением методов анализа, синтеза, моделирования. В процессе исследования применен следующий метод: анализ и обобщение научно-методической литературы, беседа, педагогический эксперимент, статистическая обработка результатов. Материалом исследования послужили научные исследования по данной тематике. Научная новизна заключается в том, что занятия волейболом способствуют повышению устойчивости юристов к профессиональному выгоранию, а также разработанными рекомендациями для физкультурно-оздоровительных секций. Результаты научного исследования могут быть использованы в качестве рекомендаций в деятельности физкультурно-оздоровительных клубов юридических организаций, в практике преподавания физической культуры в ссузе и вузе.

Ключевые слова: **физическая культура, профессиональная устойчивость, юрист, волейбол, выгорание.**

«В настоящее время происходит осознание самоценности и неповторимости человеческой индивидуальности в любой сфере деятельности. В период дальнейшей демократизации и гуманизации общества, в рыночной экономике возникает потребность в воспитании таких личностных качеств, как инициативность, предприимчивость, способность к принятию самостоятельных и нестандартных решений, психологическая устойчивость, умение вырабатывать адекватную программу действий в сложных и быстроменяющихся ситуациях» [1, с. 3].

В меняющихся условиях значимой характеристикой личности становится устойчивость к трудностям профессиональной деятельности, обусловленной интенсификацией труда, трансформацией системы межличностных отношений в производственных коллективах. В этой связи актуализируется необходимость четкого определения такой научной категории как «профессиональная устойчивость». Анализ источников показал, что данное понятие было введено в научный оборот известным ученым-психологом К.К. Платоновым, который определил его как «свойство личности, в котором проявляется интенсивность, действенность и устойчивость профессиональной направленности. Профессиональная устойчивость характеризует такое слияние рабочего со своей профессией, когда профессиональная деятельность становится для человека трудовой доминантой» [2, с. 8].

Очевидно, современная действительность отличается усилением воздействия комплекса стрессогенных факторов на жизнедеятельность человека. Это и повышение темпа жизни, значительно увеличившийся объем получаемой информации, проблемы социально-экономического характера, экологические проблемы и др. Например, анализ профессиональной деятельности юристов показал, что наиболее стрессогенным для представителей этой профессии является фактор профессиональной деятельности [2].

Вообще профессиональная деятельность юриста относится к системе «человек – человек». Е.А. Климов выделяет в своих исследованиях такие качества, как «умение руководить, учить, воспитывать; умение слушать и выслушивать; широкий кругозор, коммуникативная культура; душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера других людей; проектировочный подход к человеку, основанный на умении выделять его лучшие качества; способность сопереживать; наблюдательность; глубокая и оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в целом; умение решать нестандартные ситуации; высокая степень саморегуляции» [3, с. 72].

Деятельность юриста связана с высоким эмоциональным возбуждением. Он обеспечивает эффективность деятельности правоохранительной системы, является гарантом реализации конституционного права граждан на качественную юридическую помощь.

Чтобы сохранить и повысить профессиональную устойчивость юристов, нужно преодолеть синдром профессионального выгорания. «Это понятие первоначально использовалось для обозначения состояния эмоционального истощения, которое часто наступает у людей среднего возраста, занятых в сфере оказания помощи другим людям» [4, с. 5]. Синонимом данного понятия является «сгорание на работе».

Для полного понимания сущности означенного явления рассмотрим далее трехкомпонентную модель синдрома профессионального выгорания. Она включает в себя следующие компоненты:

1. Эмоциональное истощение, связанное с чувством эмоционального опустошения и усталости, которое возникает при избыточной рабочей нагрузке, когда эмоциональные ресурсы человека оказываются исчерпанными, и он чувствует неспособность адекватной эмоциональной реакции.

2. Деперсонализация – тенденция развивать негативное отношение к человеку, отрицательное, циничное, либо безразличное восприятие его: защита от негативных эмоциональных переживаний путем обращения с учеником (воспитанником, клиентом, пациентом) как с объектом.

3. Редукция профессиональных достижений, проявляющаяся в возникновении у работника чувства некомпетентности и неуспешности своей профессиональной деятельности, в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, способностей и обязанностей» [5, с. 23].

Способность противостоять синдрому профессионального выгорания помогает юристу управлять своим эмоциональным состоянием. Наличие такого качества помогает юристу не выплескивать отрицательные эмоции, которые могут негативно повлиять на коллектив. Также важно в таких ситуациях уметь достаточно быстро менять одну деятельность на другую и не доводить себя до состояния стресса. Таким образом, умение противостоять рассматриваемому синдрому в настоящее время приобретает не только теоретическое, но и сугубо практическое значение.

В процессе своей деятельности юрист подвержен не только высокой степени социальной ответственности, обрабатывает большой объем информации, но и страдает низким уровнем двигательной активности. При этом он должен обладать достаточно высоким уровнем общей выносливости, много работать, в течение длительного времени подвергать анализу различного рода информацию, принимать взвешенное и юридически обоснованное решение в короткие сроки. Современный юрист должен иметь хорошую память, обладать способностью запомнить большой объем информации и оперировать ею. Ежедневная его деятельность часто сопряжена эмоциональными стрессами, которые отрицательно влияют на работоспособность людей, приводят к конфликтным ситуациям, ошибкам.

В исследованиях ученых отмечается [1; 5; 6], что основой успешной профессиональной деятельности является мастерство концентрировать силы организма и восстанавливаться после тяжелых психоэмоциональных нагрузок. Признано, что одним из эффективных средств формирования, повышения и со-

хранения профессиональной устойчивости представителей различных профессий являются занятия физическими упражнениями.

Поэтому своевременная смена умственной деятельности на двигательную приводит к быстрому восстановлению организма после утомления. Это очень важно не только юристам, но и представителям других профессий, которые долгое время заняты умственным трудом. В этой связи занятия физической культурой и спортом является эффективным средством обеспечения профессиональной устойчивости.

Нами в качестве приоритетного вида спорта был выбран волейбол [7; 8], который не требует больших нагрузок в процессе игры, отсутствуют прямые столкновения, которые могут привести к травмам. Поэтому одновременно активно могут участвовать в игре и женщины и мужчины.

Основная цель занятий заключалась в изменении вида деятельности с более пассивного, эмоционального на активную игровую деятельность. Поэтому большее время занятий отводилось собственно игре, где игроки старались не допускать технические ошибки. Во избежание переутомления и травм для начинающих, которые регулярно не занимались физической культурой, ставили первостепенную задачу постепенной адаптации организма к предстоящим нагрузкам.

В процессе тренировки смотрели на тактику мышления в игре, физическую подготовку игроков, на овладение техникой и навыками игры в волейбол.

Для определения способности игроков к овладению техникой игры в волейбол, предлагалось выполнить мячом нижние и верхние прямые подачи, верхнюю передачу над собой, вверх-вперед.

Их основные упражнения можно разделить на следующие группы:

1. Аэробные упражнения (частота сердечных сокращений – 150-170 уд./мин., 10 мин. и более).

2. Упражнения в атаке, блокировании и в действиях при защите. Совершенствование быстроты движений, скорости, силы и ловкости: продолжительность упражнения до 30 секунд, отдых – 1-2 мин., повторение – 3-6.

3. Упражнения на развитие выносливости и скоростно-силовых качеств, где проводились групповые упражнения в нападении и защите.

4. Упражнения для игроков со стажем, выполняемые в высоком темпе, отдых – 2-4 мин., длительность одного сета – 1-4 мин., количество сетов – 3-5. Эти упражнения проводятся в нападении в парах и одиночку при подвижном блокировании.

Чтобы развить прыгучесть, можно применить следующие упражнения:

1. Прыжки вверх с глубокого приседа;

2. Прыжки вперед-вверх из приседа с различным распределением усилий;

3. Прыжки вверх с глубокого приседа со взмахом руками вверх и без помощи рук;

4. Количество прыжков вверх из глубокого приседа со взмахом руками (3–5 раз) в рваном темпе при каждом выпрыгивании.

Затем испытуемые играли в волейбол, где они делились на команды с равными силами. В процессе игры выявлялся уровень овладения навыками игры в волейбол. Достаточно с высоким уровнем игроки показывали хорошие результаты, тем самым лучше всех они осваивали приемы по технике и тактике, активно работали в игре.

Для новичков тренировочные занятия проводились по другой программе. Для более подготовленных игроков тренировки были направлены на развитие техники и тактики, на подготовку организма к высоким нагрузкам. А новички обучались больше тактическим действиям и техническим приемам.

Тренировочные игры решали целенаправленные задачи. Игроки приучались в других состязательных условиях применять полученные умения и навыки. Вначале все внимание нацелено на обучение тактическим действиям, физическую подготовку и приемам техники волейбола.

С новичками тренировочные занятия проходили в групповой форме. Они состояли из подготовительной, основной и заключительной частей. Подготовительная часть длилась 15-25 минут, основная – 90-100 минут, заключительная – 5 минут.

Задачи подготовительных занятий направлены на освоение нового материала основных занятий, совершенствованию полученных навыков и двигательных качеств. В процессе этих занятий активно использовались подвижные игры, общеразвивающие и специальные упражнения, эстафеты. Развитию физических и волевых качеств, обучение технике и тактике, являются главными составляющими основных тренировочных занятий. На каждых тренировках решаются несколько задач, например, обучение приемам техники и тактическим действиям, закрепление навыка выполнения приема техники. На основании этого подбираются нужные средства на отдельные упражнения и распределяются время. Заключительные тренировочные занятия организованы на его логическое завершение, где активно используются задания на внимание, медленная ходьба.

С целью определения уровня подготовленности по технике и тактике применялся тест С.С. Даценко [9], где представлено комбинированное упражнение, оценивающее действия в защите и нападении. В нем видно непосредственное взаимодействие игроков.

Тестирование проводилось по следующей схеме.

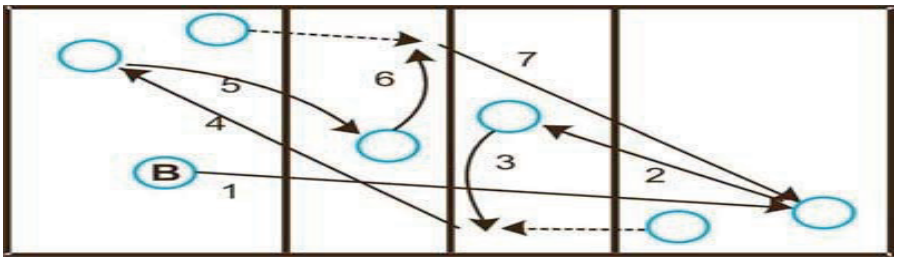


Рис. 1. Порядок выполнения теста по оценке игровой подготовленности волейболистов

Таблица 1

Показатели игровой подготовленности волейболистов – мужчин (n=22)

Показатели игровой деятельности	*Через 6 месяцев*	*Через 11 месяцев*	*Достоверность различий (P)*
Продолжительность «активной» фазы с нападающими ударами, с	19,51 0,70	23,12 0,73	P<0,001
Продолжительность «пассивной фазы», с	6,61 0,13	6,17 0,15	P<0,05
Продолжительность «активной» фазы без нападающих ударов, с	82,3 3,52	97,4 3,85	P<0,01

Таблица 2

Показатели игровой подготовленности волейболисток – женщин (n=15)

Показатели игровой деятельности	*Через 6 месяцев*	*Через 11 месяцев*	*Достоверность различий (P)*
Продолжительность «активной» фазы с нападающими ударами, с	16,33 0,62	19,02 0,69	P<0,01
Продолжительность «пассивной фазы», с	6,23 0,14	5,82 0,11	P<0,05
Продолжительность «активной» фазы без нападающих ударов, с	57,5 3,21	71,6 3,63	P<0,01

«Мяч вводится в игру (1) вспомогательным игроком «В» из глубины площадки броском мяча двумя руками из-за головы. Прием мяча (2) выполняется наиболее удобным способом – передачей снизу или сверху двумя руками защитником зоны 5 или игроком зоны 4 в зону 3, где располагается пасующий игрок. Передача для атакующего удара (3) выполняется в зону 4 двумя руками сверху. Передача должна быть средней или высокой и отведенной от сетки на 1,5-2 м, при этом технические ошибки не фиксируются (за исключением грубых). При неточном первом приеме разрешается выполнять передачу двумя руками снизу. Атакующий удар (4) выполняется с разбега в зону 5 и может быть заменен передачей мяча сверху двумя руками в прыжке, обманным ударом в зону 5 или 4, нападающим ударом способом «накат» или ударом по мячу кулаком в прыжке. Защитник направляет мяч (5) к сетке пасующему, который (6) передает мяч в зону 4 для атакующего удара в зону 5.

После двух розыгрышей мяча игроки меняются зонами по часовой стрелке. Таким образом, каждый игрок поочередно выполняет функции защитника, пасующего и нападающего игрока» [9].

Первое тестирование прошло после шести месяцев занятий, второе – после одиннадцатого месяца занятий. Выбор времени первого тестирования связан тем, что в первые месяцы некоторая часть занимающихся не имела развитых навыков игры в волейбол, другая группа длительное время от 3 до 5 лет не играла в волейбол. Поэтому некоторым занимающимся нужно было освоить базовую технику волейбола, а другим – восстановить навыки движения.

Первостепенной задачей игроков, имеющих невысокий уровень техники и тактики, является удержание мяча как можно дольше в игре, позволяющее поддерживать высокую двигательную активность. В процессе беседы игроки отмечают, что безостановочная игра дает эмоциональное удовлетворение.

Отсюда при выполнении комбинированного упражнения отмечались продолжительность «активной» фазы (время розыгрыша подачи) и продолжительность «пассивной фазы» (время остановки игры между подачами) (табл. 1 и 2).

Анализ результатов проведённой работы показывает увеличение продолжительности «активной» фазы с выполнением нападающих ударов у мужчин на 3,61 с, что составляет 18,5% ($P<0,001$), у женщин – на 2,69 с (16,5%; $P<0,01$). С другой стороны, в обеих группах уменьшилась продолжительность «пассивной» фазы: у мужчин на 0,44 с (6,7%; $P<0,05$), у женщин – на 0,41 с (6,6%; $P<0,05$). Время «активной» фазы при игре без нападающих ударов у мужчин возросло на 15,1 с (18,3%; $P<0,01$), у женщин – на 14,1 с (24,5%; $P<0,01$).

Следовательно, такая подготовка техники и тактики повышает подготовку занимающихся, а проведение двусторонних игр с ведением счета повышает двигательную активность, тем самым обеспечивает нервно-эмоциональную разрядку.

Принимавшие участие в апробации методики юристы отмечают, что занятия волейболом: 1) отвлекают от каждодневных проблем на работе; 2) активно повышают умственную работоспособность; 3) способствуют улучшению внешнего вида; 4) активно компенсируют двигательную недостаточность; 5) способствуют смене с пассивного вида двигательной деятельности на активный; 6) дают возможность неформального общения людей разного возраста, пола, чина.

Таким образом, по результатам проведенной работы с испытуемыми юристами, активные занятия волейболом дают возможность смены с умственно напряженного, монотонного вида деятельности на активный, что в целом способствует повышению и сохранению их устойчивости к профессиональному выгоранию.

Библиографический список

1. Калмыков С.В. *Индивидуализация подготовки спортсменов-единоборцев в контексте культурных традиций Востока и Запада*. Диссертация … доктора педагогических наук в виде научного доклада. Москва, 1994.
2. Платонов К.К. *Вопросы психологии труда*. Москва: Медицина, 1970.
3. Климов Е.А. *Психология профессионала*. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.
4. Крайг Г. *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
5. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. *Вопросы психологии*. 2005, 2: 20 – 25.
6. Карелина И.М. Профессиональная устойчивость и профессиональная адаптация. *Вестник Балтийской педагогической академии*. 2003; Выпуск 52: 59 – 62.
7. Антропов А.И. *Основы игры в волейбол*. Улан-Удэ: Изд-во БГСХА, 1998: 56.
8. Железняк Ю.Д. *Волейбол: методическое пособие по обучению игре*. Москва: Терра-спорт, 2005.
9. Даценко С.С. Особенности оздоровительной тренировки и оценки уровня игровой подготовленности женщин 30-40 лет на занятиях волейболом. *Теория и практика физической культуры*. 2007; 5: 74 – 75.

References

1. Kalmykov S.V. *Individualizaciya podgotovki sportsmenov-edinoborcev v kontekste kul'turnyh tradicij Vostoka i Zapada*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk v vide nauchnogo doklada. Moskva, 1994.
2. Platonov K.K. *Voprosy psihologii truda*. Moskva: Medicina, 1970.
3. Klimov E.A. *Psihologiya professionala*. Moskva: Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: MOD`EK, 1996.
4. Krajg G. *Psihologiya razvitiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
5. Borisova M.V. Psihologicheskie determinanty fenomena `emocional'nogo vygoraniya u pedagogov. *Voprosy psihologii*. 2005, 2: 20 – 25.
6. Karelina I.M. Professional'naya ustojchivost' i professional'naya adaptaciya. *Vestnik Baltijskoj pedagogicheskoj akademii*. 2003; Vypusk 52: 59 – 62.
7. Antropov A.I. *Osnovy igry v volejbol*. Ulan-Ud`e: Izd-vo BGSHA, 1998: 56.
8. Zheleznyak Yu.D. *Volejbol: metodicheskoe posobie po obucheniyu igre*. Moskva: Terra-sport, 2005.
9. Dacenko S.S. Osobennosti ozdorovitel'noj trenirovki i ocenki urovnya igrovoj podgotovlennosti zhenschin 30-40 let na zanyatiyah volejbolom. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2007; 5: 74 – 75.

Статья поступила в редакцию 30.11.18

УДК 378

Babayev N.F., *senior teacher, Derbent branch of Dagestan State University (Derbent, Russia), E-mail: babaev.2@yandex.ru*

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS TEACHING TECHNIQUES FOR LEGAL DISCIPLINES. The article analyzes productive and interactive technologies in the context of teaching legal disciplines. The necessity of stimulation of students to independent obtaining and applying the knowledge in the process of educational activity is substantiated. The conclusion is made that teaching methods allow to come closer to the modernization of higher legal education. Educational technologies are aimed at developing students' professional skills and legal skills. These methods are aimed at training through actions that should be followed by a teacher of legal disciplines, which should lead to an increase in the quality and effectiveness of training.

Key words: **methods, interactive, education, creativity, legal, training.**

Н.Ф. Бабаев, *ст. преп. филиала ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Дербент, E-mail: babaev.2@yandex.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье анализируется интерактивные продуктивные технологии, применяемые в условиях преподавания юридических дисциплин. Обосновывается необходимость стимулирования студентов к самостоятельному добыванию и применению знаний в процессе образовательной деятельности. Формулируется вывод о том, что методы обучения позволяют в большей мере приблизиться к модернизации высшего юридического образования. Образовательные технологии направлены на развитие у студентов профессиональных умений и навыков юриста. Данные методы направлены на обучение через действия, которым должен следовать преподаватель юридических дисциплин, что должно привести к повышению качества и эффективности обучения.

Ключевые слова: **методики, интерактивные, образование, творчество, юридический, обучение.**

В педагогической деятельности должны применяются продуктивные технологии, содержащие такие элементы, как логическое и интуитивное предвосхищение, выдвижение и проверка гипотез, перебор и оценка вариантов и другие, необходимые при обучении юриста. Стержнем таких технологий является стимулирование студентов к самостоятельному добыванию и применению знаний в процессе разрешения жизненных задач. Преподаватель при этом лишь оперативно управляет процессом решения дел. Обучение должно сопровождается повышенным интересом, полученные знания отличаются глубиной, прочностью, действенностью. Студент видит результаты применения собственных знаний, сам выявляет свои пробелы в знаниях и восполняет их. Такого рода образование хорошо вписывается в концепцию модернизации высшего профессионального юридического образования, которая предполагает компетентностный подход к обучению и воспитанию [1], понимаемый как формирование у студентов профессионально значимых и социально необходимых личностных качеств (компетенций) специалиста, среди которых культура системного профессионального мышления, коммуникативная культура, умение работать в команде, толерантность, стремление к самообразованию и саморазвитию, ответственность, организаторские и лидерские качества, гибкость мышления, оптимальный стиль профессионального поведения, умение представлять свои личностные и профессиональные качества. Наиболее ценным в образовании является приобретение студентами основ профессиональных умений и навыков. При этом под умениями понимается владение практическими и теоретическими действиями на основе усвоенных знаний и приобретенных навыков. Навыки представляют собой действия, доведенные до автоматизма путем многократных упражнений [2].

Развитие у студентов профессиональных умений и навыков юриста требует от преподавателя применения целой палитры современных образовательных технологий, смещающих акценты на формирование у студентов компетенции, которую можно выразить через понятия «готовность» и «способность», приобщающие студентов к профессиональной деятельности. К преподавателю предъявляются следующие требования: 1) достаточный уровень теоретической юридической подготовки; 2) владение традиционным преподавательским мастерством; 3) опыт практической работы; 4) владение интерактивными методами преподавания.

Интерактивное обучение определяется как совместное проблемное обучение через действие [2]. При этом преподаватель не воздействует прямо на студентов, а создает условия для того, чтобы студент выступал субъектом собственной деятельности, сам становился соучастником выявления проблемы и поиска средств для ее решения. Интерактивных методик, характеризующихся творческой профессионально ориентированной самостоятельной работой студентов, педагогической практикой, выработано немало – мозговой штурм, малые группы, демонстрация, дебаты, мини-конференции, дискуссии, творческие задания, тренинги, ролевые и деловые игры, комментирование, демонстрация, составление правового заключения и иных документов, имитационное моделирование и т. п. Исчерпывающего перечня данных методик привести невозможно, поскольку каждый творчески работающий преподаватель может привносить в процесс обучения что-то свое, дополнять существующие методики, смешивать их, изменять.

Интерактивные методики, ориентированные на привлечение внимания студентов к актуальным проблемам теории и практики, к современным тенденциям, прогнозам развития правовых событий и явлений, практически всегда порождают обмен мнениями, позволяющий глубже вникнуть в проблему, выявить ее различные грани и тем самым полнее понять предмет, дисциплинировав мыслительный процесс. Такие методы стимулирует поиск различных источников информации, последующее осмысление и комментирование добытого материала, проявление плюрализма и недогматичности подходов к его оценке. Профессионально ориентированная самостоятельная работа студентов обычно проходит в атмосфере делового заинтересованного общения студентов и преподавателя.

Применяемые в образовании интерактивные методики способствуют тому, что у студентов концентрируется внимание, развивается наблюдательность, вырабатывается умение спонтанно говорить кратко, доступно, точно передавая свои мысли по заданной теме, а не просто повторяя текст конспекта или учебника. Развиваются коммуникативные навыки, умение не только публично выступать, но и слушать других и отыскивать в их позиции слабые стороны, ошибки и недостатки в логике рассуждения. В то же время студенты учатся быть толерантными и тактичными, открытыми для восприятия другого мнения, способными ценить свободу личности и уважать индивидуальность, способными делать критическую самооценку, а также разрешать конфликты в коллективе, где они являются партнерами.

Важное значение при проведении занятия с использованием интерактивных методик имеет завершение обмена мнениями позитивом, поскольку студенты, в силу юношеского максимализма, готовы все подвергать негативной оценке; преподавателю необходимо преобразовать их отрицательную энергию в позитивную созидательную.

Безусловно, использование творческих интерактивных методик весьма трудоемкая технология, но достаточно эффективная, поскольку помогает студентам увидеть проблему в стандартной ситуации, увидеть новые элементы и связи обычного правового явления; перенести ранее усвоенные знания и умения в новую ситуацию; найти оригинальные решения. От преподавателя требуется овладение методическими приемами, во-первых, создания проблемных ситуаций (подвести студентов к противоречию и предложить им самим найти способ его разрешения); во-вторых, сталкивания противоречий практической деятельности; в-третьих, рассмотрения со студентами ситуации с разных позиций (гражданин, суд, юрист); в-четвертых, побуждения студентов делать сравнения, обобщения, соблюдение логики рассуждения и т.п.

Проведение занятия с использованием интерактивных методик требует от преподавателя существенной мобилизации организаторских способностей и высокого уровня педагогической квалификации, стимулирующей активную познавательную деятельность студентов и продуктивный ход занятия. Немаловажное значение имеет тактика стиля преподавания, способствующего созданию атмосферы творчества; это стиль взаимоотношений равноправных партнеров, когда преподаватель доброжелателен по отношению к студентам, не мешает им высказывать свое мнение, не перебивает, спокойно и терпеливо выслушивает. Занятие проходит в атмосфере научного сотрудничества с ориентацией студентов на коллективную мыслительную деятельность. Данный стиль преподавания отличается не воздействием субъекта на субъект, а образовательным взаимодействием субъектов образовательного процесса, в результате которого изменяются как обучающиеся, так и обучаемый. Это диалогическое взаимодействие, согласующее разные способы мировосприятия и миропонимания и ведущее к личностным преобразованиям и новообразованиям. И кроме того позволяющее на занятии реализовать все функции преподавательской деятельности – обучающую, воспитательную, организаторскую, исследовательскую.

Таким образом, умелое применение интерактивных методов обучения всегда приносит педагогический эффект, позволяет преподавателю увидеть личность в каждом студенте, позиционирующем себя как юриста и демонстрирующем свой индивидуальный прогресс. Справедливости ради необходимо отметить недостаточную разработанность педагогических средств и условий, повышающих эффективность такого творческого процесса обучения, а также «научно-методического обеспечения для организации творческой деятельности обучающихся и педагогического инструментария для оценивания результатов этой деятельности» [3].

Конечно, в основу учебных материалов положена теория, однако логика стройной системы знаний науки и учебной дисциплины не совпадает с логикой прикладных умений и навыков. В силу этого преподавателю нужно выстраивать логику реальных действий в конкретных правовых ситуациях, направленную на формирование социально активной и адаптирующейся к реалиям жизни личности, овладение профессиональными навыками, опытом практической деятельности. Учеными доказано, что современной тенденцией развития высшего образования в мире является повышение качества и эффективности через личность преподавателя, «способного воплощать свои установки, знания, умения и навыки в творческий потенциал учащихся». Другими словами, именно от преподавателя, его педагогической индивидуальности, способностей к творческому поиску, постоянной рефлексии своей профессиональной деятельности и профессиональному самосовершенствованию зависит степень овладения студентами теоретическими знаниями и профессиональными навыками.

Библиографический список

1. Борисова Н.В., Кузов В.Б. *Компетентностный подход и современные образовательные технологии в реализации систем обеспечения качества высшего образования. Экспериментальная учебная авторская программа*. Под науч. ред. Н.А. Селезневой. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
2. Левитан К.М. *Юридическая педагогика:* учебник. Москва: Норма, 2008. 432 с.
3. Терехова Г.В. *Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2002. Available at: http://www.trizminsk.org/ e/prs/236003.htm

References

1. Borisova N.V., Kuzov V.B. *Kompetentnostnyj podhod i sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v realizacii sistem obespecheniya kachestva vysshego obrazovaniya. `Eksperimental'naya uchebnaya avtorskaya programma*. Pod nauch. red. N.A. Seleznevoj. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006.
2. Levitan K.M. *Yuridicheskaya pedagogika:* uchebnik. Moskva: Norma, 2008. 432 s.
3. Terehova G.V. *Tvorcheskie zadaniya kak sredstvo razvitiya kreativnyh sposobnostej shkol'nikov v uchebnom processe*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2002. Available at: http://www.trizminsk.org/ e/prs/236003.htm

Статья поступила в редакцию 30.11.18

УДК 37

Bagatyrova M.N., *senior teacher, Department of Legal Disciplines, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: madina-2012-30@mail.ru

FEATURES OF PREVENTIVE WORK ON THE CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF A SENIOR PRESCHOOLER. Modern society faces the growth in the socio-economic crises, which is caused by the instability of the economy, problems in employment, lack of prospects in the future, especially among young people in the aggregate accompanied by aggression, nationalist, racial, interfaith attacks. In many countries of the world, terrorism and extremism have become an attribute of human society, one of the main reasons for the manifestation of which is the psychological discomfort experienced by people in low living standards, dissatisfaction with the needs of life orientations, the lack of a clearly expressed national ideology. In connection with the above, the aggressive behavior of not only adults, but also children, who determine the future status of the state, the direction of its movement, as a result of which the problem of prevention of aggressive behavior, the individual from preschool age, acquires undeniable importance.

Key word: **aggressiveness, pedagogical methods, education, teaching correction, educational process, preschoolers.**

М.Н. Багатырова, *ст. преп. каф. юридических дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,*
E-mail: madina-2012-30@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

Современное общество столкнулось с нарастающим ростом социально-экономических кризисов, что вызвано нестабильностью экономики, проблемами в трудоустройстве, отсутствием перспектив в будущем, особенно у молодежи в совокупности сопровождаемой агрессией, националистическими, расовыми, межконфессиональными выпадами. Во многих странах мира терроризм и экстремизм стали атрибутом человеческого социума, одними из основных причин проявления которого выступают психологический дискомфорт, испытываемый людьми в условиях низкого жизненного уровня, неудовлетворенностью потребностей в смысложизненных ориентациях, отсутствия четко выраженной общегосударственной, национальной идеологии. В связи с вышеизложенным, тревогу вызывает агрессивное поведение не только взрослых, но и детей, которые определяющих будущий статус государства, направление его движения, вследствие чего несомненную значимость приобретает проблема предупреждения агрессивного поведения, личности начиная с дошкольного возраста.

Ключевые слова: **агрессивность, педагогические методы, образование, педагогическая коррекция, воспитательный процесс, дошкольники, методика, педагогические методы.**

В планирование профилактической работы по коррекции агрессивного поведения старшего дошкольника, с использованием различных педагогических форм, методов и средств работы, включая возможности народной педагогики Дагестана, важное место занимает обоснование технологии, как основной формы воздействия на личность с повышенной агрессией. При этом специально организованные игровые и тренинговые занятия и упражнения, этюды, ведущая роль принадлежит воспитателю (тренеру), обеспечивают усвоение учебного материала при условии правильного выбора методов взаимодействия [1, с. 187].

С учётом сказанного игровая технология выступающая условием формирования личности дошкольника, способствует преодолению возникающих в его жизни стойких аффективных барьеров, преодолеваемых гораздо легче, в совместной учебно-игровой деятельности. Вследствие этого игра и игровые модели взаимодействия рассматриваются нами как наиболее адекватные при коррекции психического развития личности. При этом отмечаем, что агрессивные дошкольники не проявляют желания действовать с предметами и игрушками, не разрушая их, что приводит к тому, что воспитателю приходиться постоянно создавать положительную эмоциональную атмосферу, обеспечивать позитивное отношение к учебно-игровой деятельности, предоставлять возможность для самостоятельных действий в определенной ситуации. [2, с. 54].

Кроме того, педагог призван учитывать опасности, ставящие под удар свободу, психику и личность дошкольника, его физическое и психическое здоровье, включая эмоционально-положительное отношение к занятиям как показатель успешности работы. С этих позиций формирование личности дошкольника необходимо ориентировать на поддержку и перевод эмоции в настрой к деятельности, поскольку достигать позитивных результатов в учебно-игровой деятельности возможно только тогда когда желания совпадают, предложениями воспитателя. При этом сдерживание эмоций требуют отделение чувств и деятельности, умений строить беседы на темы, интересующие дошкольников, с проводом их в индивидуально значимые, что обогащает совместную деятельность идеями, замыслами предстоящих дел [3, с. 118].

В процессе коррекционной работы необходимо объяснить дошкольнику о том, что такое гнев, каковы его разрушительные последствия, а также о том, какой некрасивый и злой становится дошкольник, когда злиться.

Дошкольники часто проявляют агрессивность потому, что не умеют иначе выражать чувства, где задачей педагога становиться вывод дошкольников из сложившийся конфликтной ситуации приемлемыми способами. Кроме того, на занятиях с дошкольниками обсудить часто встречающиеся конфликтные ситуации провести анализ ситуаций, связанных с поведением (как поступить, если хочет поиграть с игрушкой, но с ней уже кто-то играет) в ходе которых расширяется поведенческий репертуар, происходит овладение различными способами реагирования в той или иной ситуации [4, с. 34].

В своей работе педагог часто использует ролевую игру, где дошкольники в кругу разыгрывают ситуацию: детский сад пришли два игрушечных зайчонка, один из которых желает поиграть с большой и красивой машиной. Но с ней уже играет товарищ в связи, с чем произошла ссора. Пока зайчата ссорились и ругались, воспитатель позвал всю группу на участок, в связи, с чем поиграть с машинкой, не удалось никому, что огорчило их, вследствие чего они разругались совсем. На прогулке воспитатель просит дошкольников подружить зайчат, для чего по кругу каждый желающий предлагает свое решение, а предложенные варианты разыгрываются парами, выступающими в роли обиженных зайчат. После игры обсуждаются, способы примирения и отбирается оптимальный вариант разрешения конфликтной ситуации. При этом предлагаемые агрессивные способы выхода из создавшейся конфликтной ситуации (ударить, забрать игрушку, напугать и т. д.) педагог не критикует и не оценивает, а наоборот, предлагает разыграть вариант в ролевой игре, где дошкольники сами осознают не эффективность разрешения конфликта [5, с. 67].

Важное место в технологии занимает способствование общению со сверстниками, поскольку работа с агрессивными дошкольниками, предполагает помощь неуверенным, поощрение терпеливого отношения друг к другу, заботливости, укрепление связи между играющими микро группами, развития дружбы между мальчиками и девочками, что достигается поощрением юмора, находчивости в разрешении конфликтов, уточнением норм морали ориентирует на добрые намерения и дружеские контакты [6, с. 11].

В общении с дошкольниками действенное значения имеют справедливость при распределении ролей и обязанностей, доказывание правоты, уважение интересов, бережное отношение к результатам труда, взаимная доброжелательность, для чего используется: объединение обеих групп, совместные прогулки, подвижные игры. Значимой формой общения нами рассматривается пребывание старших детей 2- 3 раза в неделю в течение 10-30 мин., у малышей, где общение имеет разнообразные варианты: помощь одеться на прогулку, вместе построить машину, поиграть в дочки – матери, научить складывать одежду на стульчик, рассказать сказку, показать настоящий театр, что формирует заботливое и доброжелательное отношение к малышам, переживание радости от встречи друг с другом.

В рамках технологии профилактики агрессивного поведения дошкольников в профессиональной деятельности педагога, родители являются активными помощниками и единомышленниками в реализации педагогического процесса, где первостепенную важность имеет формирование готовности к педагогической рефлексии, то есть умений самокритично оценить себя как воспитателя, посмотреть на ситуацию глазами ребенка. Поэтому формы работы с родителями должны отличаться разнообразием, поскольку жизненные ситуации диктуют потребность в тех или иных знаниях.

Педагогическая работа по профилактике агрессивного поведения с дошкольниками не будет эффективна без помощи и поддержки родителей, где кроме консультаций, используются практикумы и совместные детско-родительских игры, разъяснение индивидуальных психологических особенностей типичных возрастных закономерностей развития личности.

Следует отметить, что беседы не имеют характера терапевтической консультации, представляют собой ознакомление с психолого-педагогическими приемами и играми, отработку умений и навыков позитивного взаимодействия в ролевой игре приемлемой и в домашних условиях. В целом работа с родителями дошкольников с агрессивными проявлениями поведения проводится в аспектах:

информирования об агрессии, причинах и формах её проявления, опасности для ребенка и окружающих и обучения конструктивным и эффективным способам общения. При этом информация родителям предлагается в рекомендательной, а не в обязательной форме, для чего они могут выбрать, более приемлемый стиль общения, что позволит эффективно построить сотрудничество, воспитание и развитии ребенка.

Библиографический список

1. Багатырова М.Н. «Возможности игровых методов в обучении студентов». *Мир науки, культуры, образования.* 2016; № 1 (56): 187 – 188.
2. Штерн В. *Психология раннего детства до шестилетнего возраста*. Москва, 2013.
3. Егошкин Ю.В. *Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста.* Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 2015.
4. Адлер А. *Практика и теория индивидуальной психологии*. Москва, 2009.
5. Ильина И.Ю. *Аффективное поведение и его коррекция в младшем школьном возрасте*. Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 2014.
6. Бандура А., Уолтере Р. *Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений*. Москва: Апрель, Пресс, 2014.

References

1. Bagatyrova M.N. «Vozmozhnosti igrovyh metodov v obuchenii studentov». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2016; № 1 (56): 187 – 188.
2. Shtern V. *Psihologiya rannego detstva do shestiletnego vozrasta*. Moskva, 2013.
3. Egoshkin Yu.V. *Diagnostika i korrekciya agressivnogo povedeniya u detej doshkol'nogo vozrasta.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2015.
4. Adler A. *Praktika i teoriya individual'noj psihologii*. Moskva, 2009.
5. Il'ina I.Yu. *Affektivnoe povedenie i ego korrekciya v mladshem shkol'nom vozraste*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2014.
6. Bandura A., Uoltere R. *Podrostkovaya agressiya: Izuchenie vliyaniya vospitaniya i semejnyh otnoshenij*. Moskva: Aprel', Press, 2014.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 378

Bagatyrova M.N., *senior teacher, Department of Legal Disciplines, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: madina-2012-30@mail.ru

PEDAGOGICAL TERMS OF REDUCING AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE. When considering the theory of aggression, it should be borne in mind that in addition to species, there are also factors of division, which are very conditional, because they differ in that they are a method by which a particular aggression is manifested (or several types of aggression in their combination). At the same time, there is no universally recognized systematization of the factors of aggression in the scientific literature, which makes a certain confusion in the process of its study. There is an opinion that aggression may result from the influence of various factors, the first of which is hereditary, affecting the sensitivity of aggressiveness. Acquired factors, interacting with genetic and endocrine affect aggression, and sometimes dominate them, in accordance with what the author, human aggression does not consider only biologically programmed and not acquired only in the process of life, but also dependent on a number of non-permanent factors.

Key word: **aggressiveness, aggressive behavior, pedagogical work, diagnostics, educational process, preschool children, methods, pedagogical methods.**

М.Н. Багатырова, *ст. преп. каф. юридических дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,*
E-mail: madina-2012-30@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рассматривая теорию агрессии, надо иметь в виду, что кроме видов существуют и факторы деление, на которые весьма условно, поскольку они отличаются тем, что представляют собой способ, с помощью которого проявляется та или иная агрессия (или несколько видов агрессии в их сочетании). При этом общепризнанной систематизации факторов проявления агрессии в научной литературе отсутствует, что вносит определенную путаницу в процесс ее изучения. Существует мнение, относительно того, что агрессия может возникнуть в результате влияния различных факторов, первым из которых является наследственность, влияющая на чувствительность агрессивности. Приобретенные факторы, взаимодействуя с генетическими и эндокринными влияют на агрессию, а иногда доминируют над ними, в соответствии с чем автор не считает человеческую агрессию только биологически запрограммированной и не приобретаемой только в процессе жизни, но и зависящей от целого ряда непостоянных факторов.

Ключевые слова: **агрессивность, агрессивное поведение, педагогическая работа, диагностика, воспитательный процесс, дошкольники, методика, педагогические методы.**

Педагогическое условие представляет собой целенаправленно созданную обстановку, в которой в тесном взаимодействии представлена совокупность психолого-педагогических факторов (отношений, средств и т. д.), позволяющих эффективно осуществлять учебно-воспитательную работу. С этих позиций, в современной системе дошкольного воспитания сложилась парадоксальная ситуация, когда все психолого-педагогические усилия направляются на исправление эмоциональных нарушений и, в частности, агрессивности, но не формирования готовности к сопереживанию и доброжелательности и т. д. Следовательно, проблема организации педагогической работы по предупреждению агрессивности является частным примером более общей задачи – ориентированной на воздействие, осуществляемое, как правило, вслед за свершившимся фактом агрессивного поведения. При этом снижение агрессивности целесообразно осуществлять согласно принципов и методов коррекции психического развития личности, разработанных в отечественной психологии, рассматриваемых как совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков в развитии ребенка [1, с. 74 – 76].

По мнению Л.С. Выготского, который внес большой вклад в разработку принципов организации работы с детьми первостепенную роль в обеспечении профилактических мер, направленных на предупреждение развития вторичных дефектов, играют коррекция психического состояния включающая: коррекцию отклонений в психическом развитии; профилактику негативных тенденций личностного и интеллектуального развития [2, с. 89].

Разработанная с учётом вышеизложенного модель организационно-педагогической работы по профилактики агрессивного поведения у дошкольников (5-7 лет) нами использованная на занятиях с детьми, для которых характерны тенденции к агрессивному поведению, включая не имеющих такие агрессивные наклонности предполагала проведение групповых занятий, где агрессивно настроенный дошкольник ребенок находился среди сверстников с нормальным не агрессивным поведением, что обеспечивало для них образец для подражания.

Благоприятная эмоциональная атмосфера, созданная в группе, «заражала», способствовала направлению деятельности агрессивного ребенка в русло благоприятного развития, где одно из основных положений отечественной психологии утверждает, что развитие дошкольника осуществляется в соответствии с культурными образцами. При этом процесс выделения образцов означает фактические усвоение им определенных морально-этических представлений и требований к поведению, поскольку образцы ориентируют поведение, деятельность и отношения личности в необходимое направление [3, с. 512].

Следовательно, принимая во внимание положение о необходимости профилактики нарушений в развитии дошкольника, мы предполагаем, что модель организационно – педагогической работы призвана решать задачу профилактики агрессивного поведения, для чего предложенная нами программа по оптимизации и коррекции психического развития, выступая составной частью, обеспечивает всесторонние развитие мыслительной деятельности, произвольности, психомоторики, воображения, и т. д. Кроме того самостоятельное применение

параллельно с программой организационно-педагогической работы по профилактике агрессивного поведения минимизирует риск связанный с осложнением взаимоотношений и общения агрессивной личности.

Агрессивный дошкольник, посещая детское образовательное учреждение, большую часть времени проводит среди сверстников, где потребность в общении и признании постоянно фрустрируется, так как его поведение отталкивает от него группу, что по нашему актуализирует необходимость проведения организационно-педагогической работы в группе, развития коммуникативных способностей. Вместе с тем следует учесть значимость выявления более важных причин возникновения агрессивного поведения, истоки которого в проблемной семейной обстановке, занимающей ведущее место в социальной ситуации развития личности дошкольника.

В связи с вышеизложенным в модели организационно-педагогической работы представлена симптоматическая (работа с группой), так и каузальная (работа с родителями) составляющие профилактического направления, которые реализуется через организацию занятий со всеми группами дошкольного образовательного учреждения. При этом постановка целей организационно-педагогической работы осуществлено руководствуясь пониманием закономерностей психического развития и структуры возраста в отечественной психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Г.В. Бурменская, И.В. Дубровина), в связи с чем особое внимание акцентировано на оптимизации социальной ситуации развития дошкольника включением его в различные виды деятельности [4, с. 69].

С этих позиций основное внимание в исследовании направленно, на оптимизацию взаимоотношений и общение дошкольника со взрослыми и сверстниками, формирование у них положительного отношения к роли дошкольника. При этом следует отметить, что предстоящая смена социальной позиции старшим дошкольником связанна с адаптацией к новым условиям, приводит к возникновению трудностей, которые в основном характерны для конфликтного и агрессивного настроенного субъекта, в связи, с чем в целях профилактики нами в модель добавлен цикл занятий, учитывающий школьный контекст [5, с. 112].

Таким образом, целью реализации разработанной модели организационно-педагогической работы выступает профилактика агрессивности у дошкольников, для чего решались задачи:

- по оптимизации взаимоотношений и общения дошкольника со взрослыми и сверстниками;
- формирование внутригрупповой сплоченности и толерантного отношения к окружающим,
- овладения умениями выхода из конфликтных ситуаций;
- создания в группе атмосферы доверия и эмоционального тепла; обеспечение безоценочности в поведении при взаимодействии, путем использования традиций, обрядов из народной педагогики;
- формирование эмоционально – положительного отношения во взаимодействии путем усвоения и отработки успешных моделей поведения;
- обучение основам саморегуляции оптимизация общения агрессивного настроенного дошкольника в семейном окружении.

С учетом изложенного можно руководствоваться следующими основными принципами: системности коррекционных и профилактических действий; единства диагностики и коррекции; деятельностной коррекции; учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей дошкольника; комплексности психолого-педагогического воздействия; активного привлечения ближайшего социального окружения дошкольника к участию в организационно-педагогической работе по профилактики агрессивности.

В процессе организационно-педагогической работы для оценки её результативности осуществлялась диагностика показателей агрессивного поведения до и после реализации модели, а также спустя 4-6 месяцев. При этом учитывалось то, что основными видами деятельности дошкольника являются: игровая деятельность, изобразительная деятельность, начальные формы учебной деятельности, а также внеситуативно-личностное общение в связи, с чем в комплекс методов профилактики и коррекции агрессивности у дошкольников определены: игротерапия, рисуночная терапия, музыкотерапия, драматизация сказки, а также способы речевого воздействия.

Диагностика агрессивного поведения дошкольников осуществлялась, основываясь на деятельностном и комплексном подходе психологического воздействия, что обеспечивает учет индивидуальных особенностей в рамках гармонично сочетаемых индивидуальных и групповых занятий.

Эффективность модели, подтверждается её ориентированностью на перенос позитивного опыта, получаемого дошкольником на занятиях, в его реальную жизнь во взаимоотношениях с окружающими [6, с. 64 – 67].

Учитывая это, особое внимание уделялось работе с родителями и педагогами в плане обеспечения условий для переноса позитивного опыта, для чего на родительских собраниях сообщалась информация о ходе профилактических и коррекционных, включая ее результаты. Также в рекомендательной форме давались консультации родителям агрессивных дошкольников по оптимизации взаимоотношения с детьми, где нами было отмечено, что родители конфликтных, агрессивных детей часто избегают общения с психологом и педагогом, вследствие чего часть работы реализуется не полностью.

В случаях, когда причиной агрессивности у дошкольников было, выступает нарушение детско-родительских отношений, с ними проводились беседы, давались конструктивные рекомендации целью ориентированные на оказание помощи родителям в выработке оптимальной тактики взаимодействия и общения в семье [7, с. 187 – 188]. Кроме того, на педсоветах, индивидуальных беседах проводилась работа с педагогами, для чего предлагались упражнения, способы поведения, которые целесообразно использовать в рамах работы в группе детского сада (рисуночные методы, арттерапия, анализ и обсуждение конфликтных ситуаций и др.

С помощью воспитателей дошкольного образовательного учреждения в организационно-педагогической работы использовались статусная психотерапия, направленная на регулирование взаимоотношений в группе дошкольников, в связи, с чем воспитатель, опираясь на рекомендации психолога, добивался снижения агрессивных тенденций в поведении. Потребность агрессивного дошкольника в признании удовлетворялась с помощью дачи ответственных поручений с последующим одобрением и похвалой перед группой в случае выполнения. Отмечаем, что статусная психотерапия была включена в групповые коррекционные занятия, где во взаимоотношениях присутствовал агрессивно настроенные дошкольник, которому в сложившейся ситуации сложно было добиваться своего, используя способы, которые он применял, в связи, с чем его вынудили к поиску других способов налаживания отношений, при необходимости с помощью педагога.

Библиографический список

1. Буянов М.И. *Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра*: Кн: для учителей и родителей. Москва, Просвещение, 2012.
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. *Психология детей 6-ти летнего возраста*: учебное пособие: 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Университетская, 2015.
3. Асанова Н.К. *Руководство по предупреждению насилия над детьми*. Москва, 2010.
4. Гаспарова Е.М. Страхи у дошкольников. *Дошкольное воспитание* 2011; 4: 75 – 80.
5. Неверович Я.З. *Некоторые психологические особенности овладения дошкольниками нормами поведения в коллективе*. Москва, 2012.
6. Кошелева А.Д. *Аффективное поведение в дошкольном возрасте и его роль в психическом развитии ребенка*: Материалы Межвуз. научно-практической конференции, посвященной памяти К.С. Лебединской. Москва, 2012: 64 – 67.
7. Багатырова М.Н. Возможности игровых методов в обучении студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 187 – 188.

References

1. Buyanov M.I. *Rebenok iz neblagopoluchnoj sem'i: Zapiski detskogo psihiatra*: Kn: dlya uchitelej i roditelej. Moskva, Prosveschenie, 2012.
2. Kolominskij Ya.L., Pan'ko E.A. *Psihologiya detej 6-ti letnego vozrasta*: uchebnoe posobie: 2-e izd., pererab. i dop. Minsk: Universitetskaya, 2015.
3. Asanova N.K. *Rukovodstvo po preduprezhdeniyu nasiliya nad det'mi*. Moskva, 2010.
4. Gasparova E.M. Strahi u doshkol'nikov. *Doshkol'noe vospitanie* 2011; 4: 75 – 80.
5. Neverovich Ya.Z. *Nekotorye psihologicheskie osobennosti ovladeniya doshkol'nikami normami povedeniya v kollektive*. Moskva, 2012.
6. Kosheleva A.D. *Affektivnoe povedenie v doshkol'nom vozraste i ego rol' v psihicheskom razvitii rebenka*: Materialy Mezhvuz. nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj pamyati K.S. Lebedinskoj. Moskva, 2012: 64 – 67.
7. Bagatyrova M.N. Vozmozhnosti igrovyh metodov v obuchenii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovani*ya. 2016; 1 (56): 187 – 188.

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 371.64/.69:371.233.4

Baumtrog N.N., *Cand. of Sciences (Philology), analyst, Department of Research Work Organization, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: sibirika.nb@mail.ru*

Baumtrog V.E., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: barnaul@list.ru*

Petrov D.A., *Head of "Saving of the Russian People's Traditions" Fund (Zalesovo, Altai Krai, Russia), E-mail: greg_den@mail.ru*

POPULARIZATION OF HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE OF OLD-TIMERS AMONG THE ALTAI OLD BELIEVERS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES IN "PRICHUMYSHIE" MUSEUM. The paper considers educational activities of a rural museum from the point of view of social and cultural theory. The author outlines experiences of scientific analysis and running a church by the Altai (Altai Krai, Russia) old-timers among Old Believers, family, and cultural traditions by a rural museum staff. The article describes the popularization of conservative values and meanings, their introduction into social and cultural space through museum and pedagogical programs whose educational function is considered by the author as a mean for pedagogical influence on museum audience. The cycle of museum and pedagogical events organized for school children, who are taught in municipal educational institutions, are agreed with fundamentals of Russian state cultural policy, are elaborated in accordance with local specificity and pupils' age and psychological peculiarities, are focused on saving of younger generations' historical and cultural memory, and aimed at developing the today's museum visitors' spiritual qualities.

Key words: **rural museum, Old Belief, leisure in rural territories, social and cultural functions, upbringing, excursion-lesson, historical and cultural heritage, local specifics, museum and pedagogical programs, Prichumyshie.**

Н.Н. Баумтрог, *канд. филол. наук, аналитик, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: sibirika.nb@mail.ru*

В.Э. Баумтрог*, канд. физ.-мат. наук, доц., Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел России, г. Барнаул, E-mail: barnaul@list.ru*

Д.А. Петров, *директор, Фонд «Сохранение традиций русского народа», с. Залесово, Алтайский край, E-mail: greg_den@mail.ru*

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ СТАРОЖИЛОВ-СТАРООБРЯДЦЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ-УСАДЬБЫ «ПРИЧУМЫШЬЕ»

В статье рассматривается образовательная деятельность сельского музея с точки зрения социокультурного подхода. Изложен опыт изучения, сохранения сотрудниками музея церковных, семейных, культурных традиций старожилов-старообрядцев Залесовского Причумышья (Алтайский край, Россия). Описаны формы популяризации традиционных ценностей и смыслов, их трансляции в социокультурное пространство посредством музейно-педагогических программ, образовательная функция которых рассматривается как инструмент педагогического воздействия на музейную аудиторию. Показано, что цикл музейно-образовательных мероприятий для обучающихся муниципальных общеобразовательных организаций, соответствует основам государственной культурной политики, разработан с учетом региональной специфики, возрастных и психологических особенностей детей школьного возраста, способствует сохранению исторической, культурной памяти подрастающего поколения, формирует духовные основы личности экскурсантов.

Ключевые слова: **сельский музей, старообрядчество, досуг в сельской местности, социокультурные функции, воспитание, экскурсия-урок, историческое и культурное наследие, региональная специфика, музейно-педагогические программы, Причумышье.**

Происходящие в последние десятилетия глобальные изменения во всех сферах жизни открывают для современного российского общества новые возможности и перспективы. Вместе с тем, эти изменения порождают негативные явления социокультурного порядка: нивелируются традиционные ценности, исчезают, складывающиеся веками, культурно-исторические пространства, происходит утрата исторической памяти, культурной преемственности. «Переформатирование» социокультурных общественных основ осуществляется посредством культурной экспансии, вестернизации общества [1; 2], проявляется в «пассивном медиапотреблении» как основном показателе досуга значительной части населения [3, с. 20]. В итоге, эти негативные процессы ведут к утрате национальной идентичности.

Как справедливо замечает С.В. Лебедев, «любая страна стоит на определенной национальной идентичности, базирующейся на религии, языке, исторической памяти, исторических традициях… но все же национальная культура в широком смысле слова является основой национальной идентичности. Собственно, уцелеют в современном мире только те нации, которые имеют свою культурную альтернативу» [4, с. 256].

Деформация традиционного уклада жизни привела к практически полной утрате естественного механизма передачи народных традиций между поколениями. Вместе с тем, в современных потребностях общества запрос на актуализацию, ретрадиционализацию национальной культуры все же сформирован. Так, в указе Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808 «Об утверждении основ государственной культурной политики» подчеркивается актуальность «сохранения исторического и культурного наследия и передачи от поколения к поколению традиционных для российской цивилизации ценностей и норм, традиций, обычаев и образцов поведения» [5].

На протяжении веков исконные обычаи русского народа (религиозные, обрядовые, фольклорные), технологии народных ремесел на территории своего традиционного проживания в неизменном виде сохранялись представителями старообрядческой культуры, отличавшихся глубокой исторической памятью. Поэтому является оправданным возрастающее внимание общества к национальной культуре и, в частности, «к наследию старообрядческой цивилизации, которое… остается в практическом отношении совершенно невостребованным» [2, с. 221], а в региональном аспекте – к старообрядческой культуре Алтая, являющейся «феноменом локальной региональной культуры» [6].

Наиболее естественным образом реализовать задачу сохранения национальной культуры возможно благодаря, *взаимодействию музея и* системы образования (*школы*) в музейном пространстве, не просто хранящем экспонаты, но воссоздающем порядок, свойственный региональной народной культуре. И здесь на помощь музейным сотрудникам приходит музейная педагогика, так как её возможности позволяют реализовать образовательный потенциал музеев [7, с. 124; 8, с. 66].

В с. Залесово Алтайского края на базе музея-усадьбы реконструкции быта старожилов-старообрядцев Залесовского Причумышья реализуется цикл музейных культурно-образовательных мероприятий. Музей-усадьба «Причумышье» располагается в доме, который был на протяжении более чем ста лет родовым «гнездом» 6 поколений семьи старожилов-старообрядцев Кадниковых [9, 10]. В усадьбе сохранилась аутентичная коллекция домашней утвари, мебели, орудий труда, обуви. Некоторые предметы переданы в дар музею местными жителями.

Сотрудниками музея практикуются разные формы музейной работы с посетителями, как традиционные – экскурсии, музейные праздники, музейно-педагогические программы для подрастающего поколения, так и инновационные методы работы – мастер-классы, событийные праздники с элементами театрализации музейного пространства, «гастрономические» экскурсии с возможностью продегустировать блюда русской кухни, приготовленные в настоящей русской печи.

Для обучающихся муниципальных образовательных организаций села сотрудники музея разработали образовательные программы в виде экскурсий-уроков, интерактивный формат которых является действенным способом осуществления межпоколенческого взаимодействия, передачи обычаев, опыта, образа жизни, картины мира старожилов-старообрядцев. Образовательный феномен музея сотрудниками музея-усадьбы рассматривается в русле ведущих научных тенденций музейной педагогики, как «живое пространство культуры, которое способно создать неповторимую эмоционально-эстетическую атмосферу, способствующую более глубокому погружению в культурно-исторический контекст и обладающую особым воздействием на личность» [7, с. 122].

Уроки-экскурсии носят общеобразовательный характер, дифференцируются по возрасту: для учащихся старших классов – с историко-краеведческой тематикой («Из истории быта старожилов Залесово», «Матушка – Русская печь»), для учащихся младших классов – уроки-экскурсии («Русский самовар, или русское чаепитие», «В гостях у прабабушки») в рамках школьного предмета «Окружающий мир». В течение 2018 года посетителями музея стали обучающиеся 2–8 классов Залесовских общеобразовательных школ № 1, № 2, Залесовской общей образовательной школы и дети из филиала Комплексного центра социального обслуживания населения Тальменского района.

На музейном уроке «Из истории быта старожилов Залесово», разработанном для учащихся 5–8 классов, экскурсоводы акцентируют внимание детей на вопросах по истории села, особенностях сельской архитектуры, этническом составе населения, проживающего на территории района, жизнедеятельности крестьян в рамках аграрного календаря.

На музейном уроке «Матушка – русская печь», цель которого – знакомство детей с особенностями сельской домовой архитектуры, обучающимся рассказывается о центральном элементе любого крестьянского дома, выполнявшем большую конструктивную нагрузку – глинобитной печи. Экскурсовод иллюстрирует свой рассказ примерами этнографического характера. Например, прикреплённая к печному стояку большая полка, делившая избу на хозяйственную и жилую часть, называлась «полица, поличка», «грядка». Т.К. Щеглова, известный сибирский учёный-историк и этнограф, описывает случай, когда приезжих, не

усвоивших местного названия этой полки, поиски кухонного противня увели на огородные грядки [11, с. 99].

Музейные уроки для обучающихся 2–4 классов отличает высокая степень наглядности, являясь наиболее привлекательной формой усвоения знаний о родном крае, материальной культуре старожилов Причумышья. Во время музейного урока «В гостях у прабабушки» дети перемещаются по пространству музея «по маршруту»: подклет–крыльцо–сени–куть–горница–светлица, получая представление об устройстве избы в зримых образах, с небольшими вербальными комментариями экскурсовода. Поскольку урок проходит в интерактивной форме, дети активно пользуются возможностью залезть на полати и печку, попрясть на прялке, познакомиться с устройством деревянной маслобойки и другой бытовой утвари. Знакомство детей с музейными экспонатами, например, таким, как люлька сопровождается загадками («между небом и землей висит град лубяной, в нем царь нем») и поговорками. Музейный урок сочетается с рекреацией (дети пьют чай из самовара с пирогами, испечёнными в музейном экспонате – русской печи) и развлечением (игровые методы). Большой интерес дети проявляют к богослужебным книгам, подручнику, лестовке. Кроме того, участники музейного урока могут примерить на себя рубаху «с подоплёкой», женский сарафан с «лягушкой», моленный сарафан-горбач, надеть головной убор замужней женщины – «шамшур», и, примеряя на себя музейные экспонаты, узнать от экскурсовода, что ткацкое мастерство настолько ценилось в крестьянском быту, что хорошая ткачиха считалась лучшей невестой.

Таким образом, в музее дети извлекают знания об окружающем мире из первоисточников – музейных экспонатов, делают выводы на основе собственного практического опыта, что соответствует образовательным задачам урока–экскурсии. Благодаря тому, что экскурсии-уроки создавались с учетом особенностей детской психологии, ребенок является не пассивным наблюдателем, а активным участником музейной коммуникации.

В летний период форма занятий с детьми в музее остается групповой, но постоянный состав групп (учащиеся одного класса) меняется на временный, разновозрастной в связи с тем, что летом музей посещают приехавшие на отдых в село горожане с детьми. Количество детей на интерактивных уроках-экскурсиях меньше, но зато повышается интенсивность посещения музея. Поэтому востребованность образовательных программ летом не снижается. При этом дети часто приходят вместе со своими родителями, формируя, таким образом, семейную аудиторию музея. В этом случае к экскурсионной практике добавляется творческая: дети вместе с родителями осваивают искусство изготовления народной куклы-сувенира, традиционной русской народной вышивки и плетения поясов, принимая участие в мастер-классе по традиционным русским ремеслам и рукоделию «Мастерская Марьи-искусницы».

Рассмотренные выше примеры музейной коммуникации позволяют сделать ряд выводов. Посредством экспозиций, уроков, проводимых в пространстве музея, и праздников, основанных на аграрном и православном календарях, образовательная деятельность музея способствует формированию у обучающихся во многом утраченного предыдущим поколением умения видеть себя в рамках родной культуры, а у детей-горожан – уважения к самобытной культуре и истории села. Несмотря на то, что «кажется, нет ни одного исторического или краеведческого музея, в котором не было бы старообрядческих памятников» [12, с. 34], музей-усадьба «Причумышье» имеет индивидуальные черты, особый стиль работы, отличающийся гостеприимством и семейным радушием. Анализ деятельности музея-усадьбы «Причумышье» по сохранению и актуализации историко-культурного наследия старожилов-старообрядцев отражает современные процессы формирования и трансляции регионально-локальной идентичности в социокультурном пространстве и может служить примером эффективного взаимодействия музея и муниципальных образовательных учреждений села.

Библиографический список

1. Федотова В.Г. Вестернизация. *Новая философская энциклопедия.* В 4 т. Москва, 2010.
2. Куприянова И.В. Традиционализм старообрядчества против апостасийной вестернизации. *Преобразование Сибири: от реформ П.А. Столыпина до современности. Материалы научно-практической конференции*. Барнаул, 2012.
3. Оленина Г.В., Фролова А.С. Актуальные социально-экономические аспекты формирования организованного досугового пространства жителя отечественной сельской территории. *Учёные записки*, 2018; 1: 17 – 31.
4. Лебедев С.В. Глокализация и «возврат этничности» в век глобализации. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; 2 (69): 255 – 256.
5. Об утверждении основ государственной культурной политики: *Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808*. Available at: http://base.garant.ru/70828330/
6. Дементьева Л.С. *Старообрядчество Алтая как феномен культуры.* Available at: https://altaistarover.ru/articles/history/87-staroobryadchestvo-altaya-kak-fenomen-kultury-l-s-dementeva
7. Шляхтина Л.М., Фокин С.В. Образовательный феномен музея. Проблемы взаимодействия музея и школы. *Музейная педагогика. Экскурсионная работа.* Барнаул, 2012.
8. Полякова Е.А. Педагогический потенциал коммуникативной деятельности церковных музеев (на примере Музея истории православия на земле Кузнецкой). *Региональные особенности культуры в евразийском пространстве. Учёные записки.* 2017; 1 (11): 62 – 67.
9. Щеглова Т.К. Очерки по сельской архитектурно-застроечной среде. *Залесовское Причумышье. Очерки истории и культуры.* Барнаул, 2004: 130 – 133.
10. Баумтрог Н. *В Залесово открывается музей-усадьба Фонда по сохранению традиций русского народа «Причумышье»*. Available at: https://altaistarover.ru/news/rpsc/310-zalesovo-muzej-usadba-russkogo-naroda
11. Щеглова Т.К. Внутреннее убранство избы алтайских крестьян в первой половине XX века: по полевым исследованиям 1993-1995 гг. *Этнография Алтая. Материалы II научно-практической конференции*. Барнаул, 1996.
12. Юхименко Е.М. Старообрядчество – «исконная ветвь русского православия». *Проблемы изучения истории Русской Православной Церкви и современная деятельность музеев*. Москва: Государственный исторический музей, 2005.

References

1. Fedotova V.G. Vesternizaciya. *Novaya filosofskaya `enciklopediya.* V 4 t. Moskva, 2010.
2. Kupriyanova I.V. Tradicionalizm staroobryadchestva protiv apostasijnoj vesternizacii. *Preobrazovanie Sibiri: ot reform P.A. Stolypina do sovremennosti. Materialy nauchno-prakticheskoj konferencii*. Barnaul, 2012.
3. Olenina G.V., Frolova A.S. Aktual'nye social'no-`ekonomicheskie aspekty formirovaniya organizovannogo dosugovogo prostranstva zhitelya otechestvennoj sel'skoj territorii. *Uchenye zapiski*, 2018; 1: 17 – 31.
4. Lebedev S.V. Glokalizaciya i «vozvrat `etnichnosti» v vek globalizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; 2 (69): 255 – 256.
5. Ob utverzhdenii osnov gosudarstvennoj kul'turnoj politiki: *Ukaz Prezidenta RF ot 24 dekabrya 2014 g. № 808*. Available at: http://base.garant.ru/70828330/
6. Dement'eva L.S. *Staroobryadchestvo Altaya kak fenomen kul'tury.* Available at: https://altaistarover.ru/articles/history/87-staroobryadchestvo-altaya-kak-fenomen-kultury-l-s-dementeva
7. Shlyahtina L.M., Fokin S.V. Obrazovatel'nyj fenomen muzeya. Problemy vzaimodejstviya muzeya i shkoly. *Muzejnaya pedagogika. `Ekskursionnaya rabota.* Barnaul, 2012.
8. Polyakova E.A. Pedagogicheskij potencial kommunikativnoj deyatel'nosti cerkovnyh muzeev (na primere Muzeya istorii pravoslaviya na zemle Kuzneckoj). *Regional'nye osobennosti kul'tury v evrazijskom prostranstve. Uchenye zapiski.* 2017; 1 (11): 62 – 67.
9. Scheglova T.K. Ocherki po sel'skoj arhitekturno-zastroechnoj srede. *Zalesovskoe Prichumysh'e. Ocherki istorii i kul'tury.* Barnaul, 2004: 130 – 133.
10. Baumtrog N. *V Zalesovo otkryvaetsya muzej-usad'ba Fonda po sohraneniyu tradicij russkogo naroda «Prichumysh'e»*. Available at: https://altaistarover.ru/news/rpsc/310-zalesovo-muzej-usadba-russkogo-naroda
11. Scheglova T.K. Vnutrennee ubranstvo izby altajskih krest'yan v pervoj polovine XX veka: po polevym issledovaniyam 1993-1995 gg. *`Etnografiya Altaya. Materialy II nauchno-prakticheskoj konferencii*. Barnaul, 1996.
12. Yuhimenko E.M. Staroobryadchestvo – «iskonnaya vetv' russkogo pravoslaviya». *Problemy izucheniya istorii Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi i sovremennaya deyatel'nost' muzeev*. Moskva: Gosudarstvennyj istoricheskij muzej, 2005.

Статья поступила в редакцию 30.11.18

УДК 378

***Biryukova N.V.**, senior teacher, State Agrarian University of the Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: n.biriukova@bk.ru*

CROSS-SUBJECT TASKS AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF THE MATHEMATICS EDUCATION PROCESS FOR STUDENTS OF AN AGRARIAN UNIVERSITY. The article deals with a problem of development of inter-subject relations in the system of higher education. The relevance of the study is due to the modern requirements of the competence approach to professional education, which include the formation of graduates' readiness for life in an interdis-

ciplinary society, the solution of complex socio-ecological and economic problems. The article analyzes the relationship of mathematical education with the provided disciplines of agricultural specialization. The researcher highlights the interdisciplinary connections that are implemented through the development and implementation of applications. The results of the study indicate the effectiveness of inter-subject problems developed for mathematics as a means of developing students' universal inter-subject skills and system thinking.

Key words: **inter-subject communication, inter-subject integration, cross-subject task, universal cross-object skills, mathematics.**

***Н.В. Бирюкова**, ст. преп., ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: n.biriukova@bk.ru*

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА

В статье раскрывается проблема развития межпредметных связей в системе вузовского образования. Актуальность исследования обусловлена современными требованиями компетентностного подхода к профессиональному образованию, к которым относятся формирование готовности выпускников к жизнедеятельности в междисциплинарном социуме, решению комплексных социально-эколого-экономических задач. В статье анализируется взаимосвязь математического образования с обеспечиваемыми (последующими) дисциплинами аграрной специализации. Установленные межпредметные связи реализуются посредством разработки и внедрения прикладных задач. Полученные результаты исследования свидетельствует об эффективности разработанных для занятий математики межпредметных задач как средства развития у студентов универсальных межпредметных умений и системного мышления.

Ключевые слова: **межпредметные связи, межпредметная интеграция, межпредметная задача, универсальные межпредметные умения, математика.**

Цели преподавания математики в высших сельскохозяйственных заведениях состоят в том, чтобы: ознакомить студентов с основами математического аппарата линейной и векторной алгебры, аналитической геометрии, математического анализа, дифференциальных уравнений и рядов, теории вероятностей, и математической статистики, необходимого для решения теоретических и практических задач аграрной науки. Развить логическое мышление и навыки математического исследования явлений и процессов, связанных с сельскохозяйственным производством; дать понятие о разработке математических моделей для решения агрономических и агрохимических задач.

Для достижения сформулированных целей требуется решение следующих задач: расширить представление студентов о межпредметных связях, активизировать познавательный интерес к изучению математики путём осознания значимости предметного материала в практической деятельности; обеспечить взаимосвязь между изучаемым материалом на математике и задачами будущей профессиональной деятельности студентов [1].

Кроме того, создание межпредметных связей способствует лучшей реализации развивающих и воспитательных целей занятия, а также общему развитию личности посредством перестройки логической структуры методов и приемов обучения, обеспечивающих перенос знаний из одной предметной области в другую. Потребность в синтезе научных знаний обусловлена все увеличивающимся количеством комплексных проблем, стоящих перед человечеством: проблем, решение которых возможно лишь с привлечением знаний из различных отраслей науки. Ставится вопрос о формировании нового, интерактивного способа мышления, характерного и необходимого для современного человека. Такой подход в обучении способствует выработке системы знаний, развивает способность к их переносу. Интеграция вопросов из различных учебных предметов и объединение

Таблица 1

Междисциплинарные связи математики с обеспечиваемыми (последующими) дисциплинами специализации

Предмет	Направление подготовки	Учебная тема	Математическое содержание
Генетика	Агрономия, Агрохимия и агропочво-ведение	Биометрический анализ роста растений	Линейная алгебра Дифференциальное исчисление функции одной переменной
		Количественные оценки прямых экологических факторов (свет, питательные вещества, почва, накопление влаги), влияющих на развитие растения	Интегральное исчисление функции
		Планирование генетического эксперимента	Основные понятия и теоремы теории вероятностей; Элементы математической статистики
Экономика АПК	Агрохимия и агропочво-ведение	Расчет затрат на производство сельскохозяйственной продукции, на реализацию биологического метода защиты растений	Линейная алгебра
		Оценка предельных значений скорости поглощения питательных веществ из почвы	Введение в математический анализ; Дифференциальное исчисление функции
		Нахождение функции издержек по данной функции предельных издержек. Нахождение дисконтированной стоимости денежного потока.	Интегральное исчисление функции
		Нахождение функции издержек по данной функции предельных издержек. Нахождение дисконтированной стоимости денежного потока.	Интегральное исчисление функции
Основы научных исследований в агрономии	Агрономия	Определение площадей сельскохозяйственных угодий	Интегральное исчисление функции
		Исследование однофакторных производственных функций в сельском хозяйстве	Введение в математический анализ
		Оценка предельных значений скорости поглощения питательных веществ из почвы	Дифференциальное исчисление функции одной переменной
		Программирование урожайности сельскохозяйственных культур	Элементы математической статистики

в одном знании знаний из разных областей является реализацией межпредметных связей в обучении [2].

Поскольку объектом данного исследования является процесс обучения математике студентов аграрного вуза, то примером междисциплинарной связи может служить взаимосвязь математического образования с обеспечиваемыми (последующими) дисциплинами специализации. Анализ рабочих программ направлений подготовки 35.03.04 «Агрономия» и 35.03.03 «Агрохимия и агропочвоведение» ФГБОУ ВО Государственного аграрного университета Северного Зауралья, позволяет установить межпредметные связи между изучаемыми разделами математики и учебным материалом последующих дисциплин обозначенных направлений. Результаты анализа представлены в таблице 1. Преемственные связи с предметами естественнонаучного цикла раскрывают практическое применение математических умений и навыков. На основе знаний по математике у студентов формируются общепредметные расчетно-измерительные умения, что, в свою очередь, способствует формированию целостного, научного мировоззрения.

Анализ научной литературы (О.Л. Жук, С.Н. Сиренко и др.) позволяет заключить, что эффективным средством межпредметной интеграции в процессе преподавания математики в вузе выступает реализация межпредметных связей посредством решения межпредметных задач. Условия и требования таких задач содержат компоненты смежных предметов, а решение и анализ способствует более полному и глубокому раскрытию терминов и понятий, определяющих связь между предметами [3; 4].

В методической литературе можно встретить задачи с межпредметным, прикладным, практическим, физическим, профессиональным и другим содержанием, но с точки зрения межпредметных связей смысл их одинаков.

Предметом нашего исследования является разработка и внедрение межпредметных связей в процесс обучения математике студентов аграрного вуза, поэтому средством их реализации являются задачи из сельскохозяйственной практики.

Обозначим основные требования к задачам, при решении которых реализуются межпредметные связи математики с другими дисциплинами.

1. Содержание задач должно быть реальным, показывать практическую значимость необходимых математических расчетов.

2. Задачи должны демонстрировать взаимосвязь между дисциплинами на конкретных примерах с практическим содержанием.

3. Задачи должны показывать применение математических знаний и методов в профессии.

4. Численные данные в условии задач должны быть реально существующими на практике.

5. Формулировка задач должна быть доступной и изложена на понятном для студентов языке.

6. При решении задач должна быть возможность использовать вычислительную технику [5].

Приведем примеры задач, в которых реализуются данные требования.

Задачи для создания межпредметных связей на занятиях по математике у студентов агрономических направлений

1. Задачи должны иметь реальное, практическое содержание, обеспечивающее показ практической ценности и значимости необходимых математических расчетов.

Задача (из раздела «Линейная алгебра»). *Хлебобулочное предприятие производит изделия трёх видов P_1, P_2, P_3, для производства которого использует сырьё типа S_1 и S_2. Нормы расхода сырья характеризуются матрицей* $\begin{pmatrix} 6 & 4 \\ 2 & 2 \\ 1 & 3 \end{pmatrix}$, *где каждый элемент* a_{ij}, $i = 1,2,3;\ \ j = 1,2$ *показывает, единиц сырья j-того типа расходуется на производство единицы продукции i-того вида. План выпуска продукции задан матрицей-строкой C = (200 250 300), стоимость единицы каждого типа сырья (ден. ед.) заданы матрицей-столбцом* $\begin{pmatrix} 50 \\ 70 \end{pmatrix}$. *Определить затраты сырья, необходимые для планового выпуска продукции, и общую стоимость сырья.*

2. Задачи должны обеспечивать показ взаимосвязей дисциплин на конкретных примерах с практическим содержанием.

Задача (экономического содержания из раздела «Дифференцирование функции»). *Под строительство гидроэлектростанции задан непрерывный денежный поток со скоростью $I(t) = -t^2 + 20t + 5$ (млрд. руб./год) в течение 20 лет с годовой процентной ставкой $p = 5\%$. Найти дисконтированную стоимость этого потока* [4].

Задача (биологического содержания из раздела «Дифференциальные уравнения»). *Скорость роста бактерий пропорциональна их количеству. В начальный момент времени t=0 имелось 200 бактерий. В течение 5 часов число бактерий удвоилось. Найти зависимость численности бактерий от времени.*

В курсе дисциплины «Тракторы и автомобили» изучают тракторы, автомобили, их устройство, проводятся простейшие расчеты на прочность при статических и динамических нагрузках. При изучении в курсе математики темы «Прямые и плоскости в пространстве» следует рассмотреть задачи, аналогичные следующей.

Задача. *Важными эксплуатационными характеристиками работающего на склоне трактора, показывающими его устойчивость, является угол продольного наклона и угол поперечного крена. Для простоты будем рассматривать колесный трактор. Поверхность, на которой работает трактор, можно считать плоскостью (движения). Продольной осью трактора называется проекция прямой, соединяющей середины передней и задней оси, на плоскость движения. Углом поперечного крена называется угол, образованный с горизонтальной плоскостью прямой, перпендикулярной продольной оси и лежащей плоскости движения. Найти угол продольного наклона трактора, движущегося по склону, если известен угол α подъема склона и угол β отклонения траектории трактора от продольного направления.*

3. Задачи должны решить ситуацию производства, сельского хозяйства, техники, показывая применение математических знаний в выбранной профессии.

Задача (из раздела «Элементы математической статистики»). *В хозяйстве собран урожай пшеницы с трех различных полей. С 1-го поля площадью 100 га получено по 30 ц с гектара, со 2-го поля площадью 50 га – по 25 ц/га, с 3-го поля площадью 500 га – по 35 ц/га. Найти среднее выборочное и среднее квадратическое отклонение значение случайной величины X – урожайности пшеницы с трёх различных полей.*

Задача (из раздела «Случайные события»). *Завод сортовых семян выпускает гибридные семена кукурузы. Известно, что семена 1-го сорта составляют 90%. Найти: а) Вероятность того, что из взятых наудачу для проверки 10000 семян число семян первого сорта будет от 8970 до 9045. б) Наивероятнейшее число семян первого сорта из взятых для проверки 10000 семян.*

4. Численные данные в условии задачи должны соответствовать существующими на практике.

Задача (из раздела «Случайные величины»). *Средняя длина листьев садовой земляники на некотором участке составляет 7 см. Отдельные отклонения от этого значения случайны, распределены нормально со средним квадратическим отклонением 0,4 см. Наудачу взят один лист. Определить вероятность того, что его длина: 1) будет более 6,5 см; 2) отклонится от средней длины не более, чем на 0,6 см.*

5. Задачи должны быть сформулированы на доступном и понятном студентам уровне.

Задача. *Агент по недвижимости пытается продать участок земли под застройку. Он полагает, что участок будет продан в течение ближайших шести месяцев с вероятностью 0,9 (если экономическая ситуация в регионе не будет ухудшаться). Если же экономическая ситуация будет ухудшаться, то вероятность продать участок уменьшится до 0,5. Экономист, консультирующий агента, полагает, что с вероятностью, равной 0,7 экономическая ситуация в регионе в течение следующих шести месяцев будет ухудшаться. Чему равна вероятность того, что участок будет продан в течение ближайших шести месяцев?*

6. При решении задач должна быть возможность использовать вычислительную технику.

Задача (решение задачи в программе excel). *Зависимость урожайности зерна пшеницы Y от количества азотного удобрения x, выражается уравнением* $Y = 0{,}23x^2 + 0{,}82x - 45$. *Постройте соответствующую кривую. По графику проанализируйте изменение урожайности. При каких значениях x увеличение количества азотных удобрений становится невыгодным.*

Гипотеза исследования заключается в том, что в процессе обучения математике использование межпредметных связей способствует более эффективному усвоению учебного материала и повышению качества обучения, если межпредметная интеграция рассматривается как интеграция содержания нескольких предметных областей посредством решения межпредметных задач.

В программу опытно-экспериментальной работы входит анализ педагогической и научно-методической литературы по проблеме создания межпредметных связей на занятиях по математике у студентов аграрных направлений подготовки; разработка и внедрение комплекса межпредметных задач в процесс обучения математике студентов аграрных направлений подготовки; и проведение и обработка опытно-экспериментального этапа исследования, связанного с проверкой эффективности разработанного комплекса межпредметных задач в усвоении учебного материала и повышения качества обучения.

В педагогическом эксперименте принимали участие две группы 1 курса направлений подготовки «Агрономия» и «Агрохимия и почвоведение» (АГ11 и АЭ11) общей численностью 34 человека (по 18 и 16 человек в каждой группе). Учебный процесс, в группе АГ11, проводился посредством использования традиционного содержания обучения на основе решения шаблонных задач абстрактного характера, а в другой группе – АЭ11- использовалась разработанная система межпредметных задач.

Перед началом эксперимента и по его завершению был проведен анонимный опрос среди студентов контрольной и экспериментальной групп, который позволил выявить динамику развития у них межпредметных умений и навыков.

Экспертная оценка качественных показателей осуществлялась преподавателями кафедры математики, в которой проводилась экспериментальная работа. Эксперты отметили повышение успеваемости и качественный рост

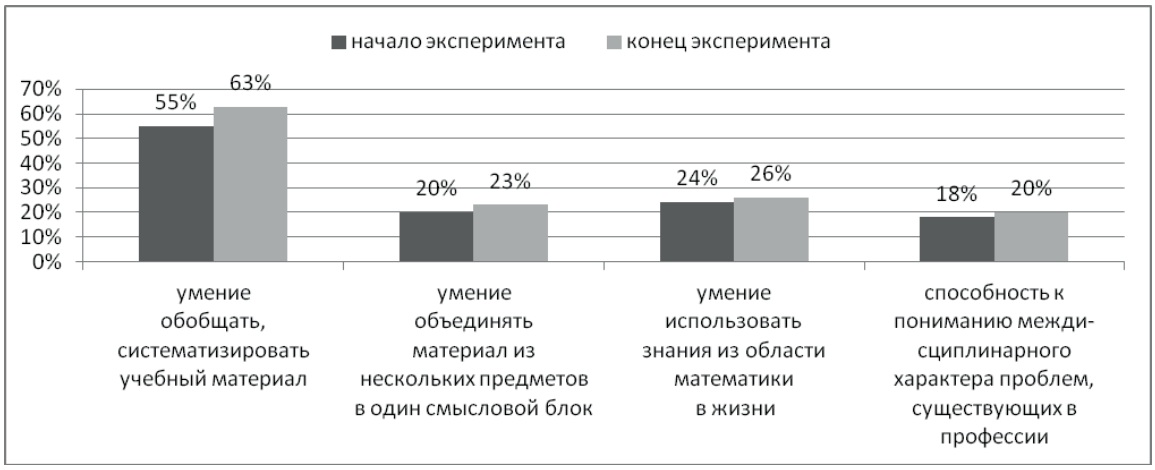


Рис. 1. Анализ уровней сформированности межпредметных умений контрольной группы

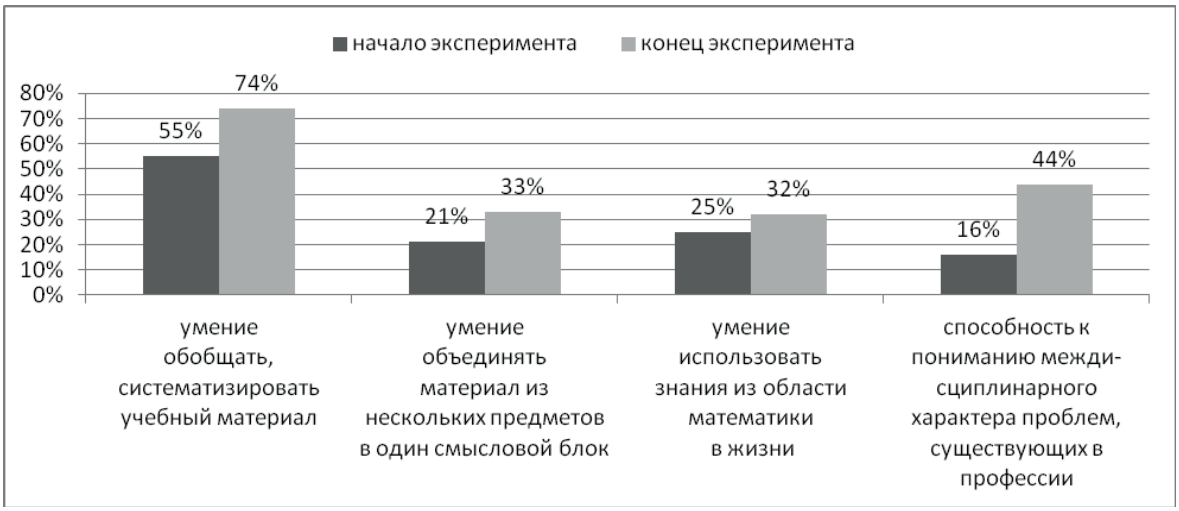


Рис. 2. Анализ уровней сформированности межпредметных умений экспериментальной группы

универсальных межпредметных умений и системного мышления студентов экспериментальной группы, по сравнению с участниками контрольной группы. Критериальными оценками послужили универсальные умения (компетенции), которые формируются у студентов на занятиях математики с использованием межпредметных связей: 1) умение систематизировать, обобщать, выявлять общее при изучении учебного материала; 2) умение объединять изучаемый материал из двух (или нескольких) вузовских предметов в единый смысловой блок и использовать его при объяснении сложных явлений, решении межпредметных задач; 3) умение использовать полученные в учебном процессе знания, умения, навыки в личной и социальной жизнедеятельности; способность к пониманию междисциплинарного характера проблем, которые существуют в социуме, науке, в профессиях.

Как отмечалось ранее, в ходе исследования система межпредметных задач использовалась в учебном процессе экспериментальной группе, в контрольной группе обучение проходило по традиционным методам посредством решения стандартных задач. Результаты анализа экспертной оценки уровней сформированности межпредметных умений у студентов экспериментальной и контрольной групп представлены в диаграммах ниже (Рис. 1, Рис. 2).

Итоги сравнительного анализа результатов учебной деятельности студентов экспериментальной и контрольной групп – следующие. Средний показатель приращения межпредметных умений студентов контрольной группы – 3,7%, студентов экспериментальной группы – 16,8%. Таким образом, студенты экспериментальной группы демонстрируют более высокий уровень межпредметных умений – находить и интерпретировать информацию, представленную в различных формах (таблицы, диаграммы, графики, схемы и др.); применять знание элементов статистики для характеристики несложных реальных явлений или процессов; вычислять длины, площади и объемы реальных объектов при решении практических задач.

Проведем сравнительный анализ степени обученности, качества знаний студентов по результатам экзаменационной сессии.

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов учебной деятельности контрольной и экспериментальной групп

	Средний балл	Общая успеваемость	Качественная успеваемость
Контрольная группа	3,2	79%	38%
Экспериментальная группа	3,8	94%	56%

Итоги сравнительного анализа результатов учебной деятельности экспериментальной и контрольной групп показывают, что общая успеваемость студентов экспериментальной группы на 15% выше, чем в контрольной группе. Таким образом, наблюдается снижение числа отстающих студентов в группе (получивших неудовлетворительную оценку на экзамене). Качественная успеваемость (число студентов сдавших экзамен на «хорошо» и «отлично» по отношению к общему количеству экзаменуемых) отличается на 22% в пользу экспериментальной группы, что свидетельствует о повышении качества процесса обучения математике с применением системы прикладных задач.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют сделать следующий вывод: внедрение системы межпредметных задач в процесс обучения математики является эффективным средством развития у студентов универсальных межпредметных умений и системного мышления.

Библиографический список

1. Biryukova N.V. The modernization project of the mathematics teaching process providing the formation of a personal sense of knowledge for students of non-core areas. *Espacios.* Vol. 39(#20) Year 2018 Page4
2. Виноградова М.В. Межпредметные связи при обучении математических дисциплин студентов аграрного университета. *Сборник статей международной научно-практической конференции: Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности:* в 3-х частях 2017: 122 – 125.
3. Жук О.Л. Междисциплинарная интеграция на основе принципов устойчивого развития как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов. *Весн. Белар. дзярж. ун-та. Сер.4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка.* 2014; 3: 64 – 70.
4. Сиренко С.Н. Развитие общепрофессиональных компетенций студентов на основе междисциплинарной интеграции. Весн. *Белар. дзярж. ун-та. Сер.4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка.* 2015; 1: 83 – 88.
5. Пудовкина Ю.В. *Межпредметные связи как средство повышения эффективности процесса обучения студентов математике.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Омск, 2004.

References

1. Biryukova N.V. The modernization project of the mathematics teaching process providing the formation of a personal sense of knowledge for students of non-core areas. *Espacios.* Vol. 39(#20) Year 2018 Page4
2. Vinogradova M.V. Mezhpredmetnye svyazi pri obuchenii matematicheskih disciplin studentov agrarnogo universiteta. *Sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: Sintez nauki i obschestva v reshenii global'nyh problem sovremennosti:* v 3-h chastyah 2017: 122 – 125.
3. Zhuk O.L. Mezhdisciplinarnaya integraciya na osnove principov ustojchivogo razvitiya kak uslovie povysheniya kachestva professional'noj podgotovki studentov. *Vesn. Belar. dzyarzh. un-ta. Ser.4, Filalogiya. Zhurnalistyka. Pedagogika.* 2014; 3: 64 – 70.
4. Sirenko S.N. Razvitie obscheprofessional'nyh kompetencij studentov na osnove mezhdisciplinarnoj integracii. Vesn. *Belar. dzyarzh. un-ta. Ser.4, Filalogiya. Zhurnalistyka. Pedagogika.* 2015; 1: 83 – 88.
5. Pudovkina Yu.V. *Mezhpredmetnye svyazi kak sredstvo povysheniya `effektivnosti processa obucheniya studentov matematike.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 371

Bugoslavskaya A.V., *senior teacher, Institute of Pedagogical Education and Management, branch of Crimean Federal V.I. Vernadsky University (Armyansk, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

MOTIVATION IN THE SYSTEM OF PERSONAL ORIENTATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS. The article is dedicated to a study of the basics of motivation of professional activity as one of the factors providing individual orientation of professional training of future psychologists. The paper analyzes approaches of Russian scientists to the definition of the concepts of "motivation", "motivation for a professional activity". The researcher considers the main characteristics of the process of motivation for a professional activity, identifies its role in the professional development of future psychologists.

Key words: **motivation, professional activity, personality, individual orientation, motivation of professional activity, professional training of future psychologists.**

А.В. Бугославская, *ст. преп. каф. педагогики и психологии, Институт педагогического образования и менеджмента (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Армянск, E-mail: viza_1986@ukr.net*

МОТИВАЦИЯ В СИСТЕМЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Статья посвящена изучению сущности мотивации профессиональной деятельности как одного из факторов, обеспечивающих индивидуально-личностную направленность профессиональной подготовки будущих психологов. В работе проанализированы подходы отечественных ученых к определению сущности понятий «мотивация», «мотивация профессиональной деятельности», рассмотрены основные характеристики мотивации профессиональной деятельности, обозначена её роль в профессиональном становлении будущего психолога.

Ключевые слова: **мотив, мотивация, профессиональная деятельность, личность, индивидуально-личностная направленность, мотивация профессиональной деятельности, профессиональная подготовка будущих психологов.**

Профессиональная деятельность – это сложный многозначный объект, являющийся динамичной, открытой системой. Интегрирующим компонентом, обеспечивающим его жизнедеятельность, является субъект труда, обеспечивающий взаимодействие всех компонентов с учетом многообразия признаков, отражающих её специфику. В контексте реализации подготовки будущих психологов к профессиональной деятельности важнейшее значение отведено индивидуальной направленности личности.

Индивидуально-личностная направленность профессиональной подготовки будущих психологов предусматривает формирование у обучающихся профессионально значимых качеств личности, гуманистической направленности, «диалогичности» как центрального ее компонента, способности к профессиональной идентификации.

Содержание и сущность профессиональной деятельности начинающего психолога отличается своей спецификой, поскольку он находится на этапе профессионального развития и становления. Профессиональное развитие в данном ключе рассматривается в значении процессов:

- появления в психике человека новых качеств личности;
- овладения человеком новыми профессионально важными качествами;
- изменения ранее сложившегося соотношения профессионально важных качеств личности;
- становления профессиональной позиции студента [1–3].

В этой связи одним из ведущих механизмов активизации индивидуально-личностной направленности профессионального развития будущего психолога выступает мотивация.

На основе анализа психолого-педагогических источников можем заключить, что в отечественной науке на современном этапе нет единого подхода к определению сущности понятия «мотивация».

В.Г. Асеев мотивацию определяет как совокупность мотивов и побуждений: потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, установок или диспозиций и т. д. [1, с. 76].

В.А. Бодров рассматривает мотивацию профессиональной деятельности как «процесс детерминации деятельности, обусловленный внутренними и внешними факторами» [2, с. 160].

И.В. Доронина понятие «мотивация профессиональной деятельности» определяет в значении системы действий по активизации мотивов профессиональной деятельности личности, для достижения поставленных ею целей [3].

Так, И.А. Зимняя определяет указанное понятие как «процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности» [4, с. 97].

Исследователями А.В. Петровским и М.Г. Ярошевским мотивация понимается как «побуждение, которое вызывает активность организма и определяет её направленность» [5, с. 190].

По мнению Э.А. Непомнящей, мотивация является системой мотивов, образованной на основе выделения ведущего, более развитого мотива [6].

На основе анализа приведенных подходов ученых к определению сущности мотивации уточним, что в данном исследовании нам наиболее импонирует точка

зрения И.А. Зимней, представленная выше. На основе определения сущности мотивации, представленной исследовательницей, обратимся к изучению понятия «мотивация профессиональной деятельности».

Ссылаясь на авторитетное мнение В.А. Мельман в данном исследовании под термином «мотивация профессиональной деятельности» будем понимать «совокупность внутренних и внешних побудительных мотивов, стимулирующих профессиональное поведение личности, определяющих его форму, направленность, интенсивность и продолжительность» [7, с. 273].

Исследуя мотивацию профессиональной деятельности, В.Д. Шадриков подчеркивает роль личностного плана. По мнению ученого, профессиональная мотивация обусловлена:

- мировоззрением;
- убеждениями;
- идеалами;
- потребностями;
- целями личности;
- уровнем притязаний;
- условиями деятельности др. [8].

Исследователь считает, что «в процессе освоения профессии, в ходе обучения и трудовой деятельности происходит развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности. Это развитие идет в двух направлениях: во-первых, общие мотивы личности трансформируются в трудовые; во-вторых, с изменением уровня профессионализации изменяется и система профессиональных мотивов» [9, с. 22].

На основе теоретических идей В.П. Сладкевича сформулируем основные характеристики мотивации профессиональной деятельности. К ним, по мнению исследователя, относятся:

- множественность, включающая содержание мотивации, обеспечивающей положительное устойчивое отношение к профессиональной деятельности;
- структурность, подразумевающая сочетание определенных видов мотивов;
- иерархичность, под которой понимается ранжирование мотивов по критерию их преимущества в профессиональной деятельности;
- сила («заряд вектора» по интенсивности и глубине осознания мотива);
- устойчивость мотивов (сохранение, а иногда и усиление действенности профессиональной мотивации);
- определенность, подразумевающая индивидуальность содержания профессиональной мотивации личности;
- динамичность, под которой понимается изменение мотивационного вектора как в положительную, так и в отрицательную сторону [9].

Резюмируя вышеизложенное, подведем итог. Рассматривая мотивацию в значении совокупности всех факторов, побуждающих человека к деятельности; комплекса мотивов, стимулирующих форму, вектор, силу и продолжительность профессиональной деятельности личности, мы понимаем ее как неотъемлемый компонент профессиональной деятельности психолога, оказывающий влияние как на сам процесс деятельности, так и на ее эффективность.

Библиографический список

1. Асеев В.Г. *Мотивация поведения и формирование личности*. Москва, 1976.
2. Бодров В.А. *Психология профессиональной пригодности*: учебное пособие для вузов. Москва, 2001
3. Доронина И.В. *Мотивация и стимулирование персонала*: учебное пособие. Новосибирск, 2005.
4. Зимняя И.А. *Педагогическая психология:* учебник для вузов. Москва, 2001.
5. Петровский А.В. Ярошевский М.Г. О*сновы теоретической психологии:* учебное пособие для вузов. Москва, 1998.
6. Непомнящая Э.А. Некоторые вопросы мотивации учебной деятельности в условиях профессионально-ориентированного обучения (в вузе). *Вестник Харьковского университета. Иностранные языки*. Харьков. 1978; № 170; Вып. 11: 123 – 126.
7. Мельман В.А. Факторы построения комплексной системы мотивации профессиональной деятельности персонала. *Коммунальное хозяйство городов:* науч.-техн. зб. Харьков: ХНАМГ, 2012; Вып. 104: 272 – 276.
8. Шадриков В.Д. *Способности человека*. Москва: Издательство «Институт практической психологи». – Воронеж, 1997.
9. Сладкевич В.П. *Мотивационный менеджмент*. К.: МАУП, 2001.

References

1. Aseev V.G. *Motivaciya povedeniya i formirovanie lichnosti*. Moskva, 1976.
2. Bodrov V.A. *Psihologiya professional'noj prigodnosti*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva, 2001
3. Doronina I.V. *Motivaciya i stimulirovanie personala*: uchebnoe posobie. Novosibirsk, 2005.
4. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya:* uchebnik dlya vuzov. Moskva, 2001.
5. Petrovskij A.V. Yaroshevskij M.G. O*snovy teoreticheskoj psihologii:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva, 1998.
6. Nepomnyaschaya `E.A. Nekotorye voprosy motivacii uchebnoj deyatel'nosti v usloviyah professional'no-orientirovannogo obucheniya (v vuze). *Vestnik Har'kovskogo universiteta. Inostrannye yazyki*. Har'kov. 1978; № 170; Vyp. 11: 123 – 126.
7. Mel'man V.A. Faktory postroeniya kompleksnoj sistemy motivacii professional'noj deyatel'nosti personala. *Kommunal'noe hozyajstvo gorodov:* nauch.-tehn. zb. Har'kov: HNAMG, 2012; Vyp. 104: 272 – 276.
8. Shadrikov V.D. *Sposobnosti cheloveka*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoj psihologi». – Voronezh, 1997.
9. Sladkevich V.P. *Motivacionnyj menedzhment*. K.: MAUP, 2001.

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 378

Babaeva E.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Philology, branch of Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: Elnaras1@rambler.ru*
Bulueva Sh.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

PROFESSIONAL SELF-EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. The article examines professional self-education as a pedagogical problem. It is concluded that the formation of readiness for professional self-education is an organic component of specialist training. The inclusion of the student in independent work as a certain form of activity depends largely on the joint efforts of the teacher and the student. Self-education is a necessary and permanent component of the life of a civilized, enlightened person, an occupation or activity, inherent to him throughout the life. Properly organized students ' self-education is essential in addressing the educational and instructional objectives: expanding their horizons, enriching knowledge, stimulates the will, dedication, promotes the development of cognitive interests and improve professional development.

Key words: **professional self-education, independent work, future teacher.**

Э.С. Бабаева*, канд. филол. наук, доц. каф. русской и зарубежной филологии филиала ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», E-mail: Elnaras1@rambler.ru*
Ш.И. Булуева*, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье изучено профессиональное самообразование как педагогическая проблема. Сделан вывод о том, что формирование готовности к профессиональному самообразованию является органической составляющей подготовки специалиста. Включение студента в самостоятельную работу как определенную форму деятельности во многом зависит от совместных усилий преподавателя и студента. Самообразование – это необходимая и постоянная составляющая жизни цивилизованного, просвещенного человека, занятие или деятельность, присущие ему на всем протяжении жизнедеятельности.

Ключевые слова: **профессиональное самообразование, самостоятельная работа, будущий педагог.**

Современное образование, стремительно развиваясь, предъявляет высокие требования и к специалисту, который для того чтобы соответствовать данному уровню обязан постоянно повышать свою профессиональную квалификацию. Среди различных способов повышения квалификации немалую роль играет самообразование.

Основной целью и ценностью современной системы профессионального педагогического образования выступает создание условий для максимального развития личности человека и готовности этой личности к самосовершенствованию и самообразованию, а также обеспечение высокого уровня ее профессионализма в быстро меняющейся социокультурной и образовательной среде (Г.А. Бордовский, И.С. Батракова, С.Г. Вершловский, Е.И. Казакова, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Радионова, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.) Учитывая разнообразие определений самообразования, выделим некоторые его существенные признаки: самостоятельный поиск, приобретение знаний, повышенный интерес, продолжение развития. Анализируя предлагаемые определения в контексте компетентностного подхода, мы пришли к необходимости собственного уточнения понятия самообразования.

В уточнении сущности самообразования можно выделить следующие толкования. С одной стороны, самообразование можно рассматривать как «самообучение» (в узком смысле – как самонаучение), во втором случае – как «самосозидание» (в широком – как «создание себя», «самостроительство»). С этих позиций мы будем рассматривать проблему с учетом второго значения, так как нас интересует проблема профессионального самосовершенствования. В данном контексте самообразование выступает как механизм превращения репродуктивной деятельности человека в продуктивную, приближающую индивида к творчеству. Таким образом, профессиональный рост также можно назвать и поиском своего пути, обретением собственного голоса, педагогического стиля или почерка.

Самообразование – это необходимая и постоянная составляющая жизни цивилизованного, просвещенного человека, занятие или деятельность, присущие ему на всем протяжении жизнедеятельности, утверждает М. Князева. К выделенным ею функциям самообразования, на наш взгляд, следует добавить функцию профессионального роста и педагогического проектирования. Самообразование личности будущего педагога, студента – сложный, многосторонний процесс.

Как утверждают ведущие психологи и педагоги, занимающиеся данной проблемой (В.И. Андреев, Н.Ф. Голованова, А.К. Громцева, Л.С. Колесник, Н.А. Рубакин, С.Д. Рубинштейн, Г.И. Щукина и другие), самообразовательная деятельность должна начинаться на достаточно серьезном уровне с подросткового периода, постепенно усложняясь и совершенствуясь. Между тем, для развития самообразования необходимо создание соответствующих условий как внешних, так и внутренних. На наш взгляд, к внешним условиям следует отнести влияние педагогов-организаторов самообразовательной деятельности студентов, внутренние же – это мотивы личности студента, побуждающие его к самосовершенствованию посредством самообразовательной деятельности [1 – 3].

Правильно организованное самообразование студентов имеет существенное значение в решении образовательных и воспитательных задач: расширяет их кругозор, обогащает знаниями, стимулирует волю, целеустремленность, способствует развитию познавательных интересов и совершенствованию профессионального развития. Закономерно считать, что готовность к самообразовательной деятельности должна сформироваться уже на этапе профессионального образования, т.е. в профессиональных лицеях и колледжах. Формирование готовности студентов к самообразованию в современной информационной среде предполагает раскрытие качественных характеристик учебной деятельности, обеспечивающей достижение высокого уровня сформированности знаний, умений, навыков и мотивов для обеспечения самообразования.

Самообразование не имеет статуса социального института, тем не менее, исследователи рассматривают его как вид деятельности, ведущей и базовой социальной функцией которого является самореализация личности.

Примечательно, что профессиональное самообразование связано, по мнению исследователей, с педагогической рефлексией, так как без осмысления своего опыта, самоанализа педагогической деятельности, становление будущего педагога невозможно.

Сформировавшаяся в индустриальную эпоху развития общества технократическая парадигма образования трансформирует и самообразовательные стратегии, придавая им явно выраженную прагматическую направленность. В связи с этим меняется социальная роль самообразования, чем и обусловлено формирование профессионального самообразования как самостоятельного вида деятельности. Для эволюции самообразования также характерно увеличение разнообразия форм и содержания. Во-вторых, новые информационные и коммуникативные средства меняют принципы организации и функционирования самообразования. Компьютерные технологии не только обеспечивают доступность и разнообразие информации, но и активизируют самообразовательные процессы, сопутствующие производственной, научной, управленческой, организационной, образовательной (обучающие программы), досуговой и любой другой деятельности.

Анализ приведённых положений приводит к выводу о том, что формирование готовности к профессиональному самообразованию является органической составляющей подготовки специалиста. Между тем, проблемы формирования готовности к профессиональному самообразованию студентов, не получили достаточно полного научно-методического обоснования. Изучение массовой педагогической практики показывает, что многие выпускники, не имея достаточных самообразовательных умений и навыков, в дальнейшей профессиональной деятельности развиваются как специалисты медленными темпами, что серьезно сдерживает их профессиональное становление и отрицательно сказывается на качестве педагогической деятельности.

Самообразование, по мнению сторонников компетентностного подхода к подготовке специалистов, структурно входит в интегративное качество студента, обусловливающее развитие личностного психолого-педагогического образования, которое включает, помимо знания профессиональной деятельности и общения, профессиональных умений, профессионально значимых качеств личности, психолого-педагогическую готовность к выполнению разнообразных видов профессиональной деятельности в том числе к самообразованию и пр.

Самостоятельная работа не подразумевает отсутствие контроля со стороны преподавателя, как за ее организацией, так и результатами. Поэтому под самостоятельной работой обычно понимают деятельность студентов по усвоению знаний и умений, которая протекает в отсутствии непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им. Самообразование также осуществляется студентом без непосредственного участия, либо контроля преподавателя, что объединяет эти два вида деятельности студента.

Между тем, в психолого-педагогических исследованиях справедливо обращается внимание на тот факт, что включение студента в самостоятельную работу как определенную форму деятельности во многом зависит от совместных усилий преподавателя и студента. Рациональная организация самообразования студента, на наш взгляд, предполагает выявление алгоритмов деятельности педагога и самообразовательной деятельности студентов.

Такое взаимодействие предполагает: со стороны обучаемого – осознание особенностей самообразовательной работы как специфической формы деятельности, предъявляющей к ее субъекту достаточно высокие требования в плане совершенствования самосознания, самодисциплины, самоконтроля, самообразования. Со стороны обучающего возникает задача увеличения влияния образовательной мотивации, особенно внутренней мотивации, на процесс и результат самообразовательной деятельности, а также задача обучения студентов рациональным методам и приемам такой деятельности.

Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Мациева Ф.Х. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию готовности будущих учителей начальных классов к профессиональному самообразованию *Вестник университета (ГУУ).* 2012; 14: 203 – 207.
2. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2018.
3. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н. С., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д., Гадзаова Л.П., Дзидзоева С.М. и др. *Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты*: коллективная монография Москва, 2018.

References

1. Aliphanova F.N., Macieva F.H. Analiz rezul'tatov opytno-`eksperimental'noj raboty po formirovaniyu gotovnosti buduschih uchitelej nachal'nyh klassov k professional'nomu samoobrazovaniyu *Vestnik universiteta (GUU).* 2012; 14: 203 – 207.
2. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S., Gadzhieva P.D. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
3. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Amambaeva N. S., Asil'derova M.M., Ben A.M., Gadzhieva P.D., Gadzaova L.P., Dzidzoeva S.M. i dr. *Lichnost' v sovremennoj real'nosti: pedagogicheskie, psihologicheskie, lingvisticheskie, pravovye aspekty*: kollektivnaya monografiya Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК 004.4: 378.016: 510.6

Vendina A.A., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ekapotekhina@yandex.ru*
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*

ACTIVE AND INTERACTIVE METHODS IN THE PROCESS OF TRAINING BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION. The article deals with topical issues of the use of active and interactive technologies in the preparation of bachelors of pedagogical education in accordance with the new educational objectives that meet the requirements of the GEF and the standard of a teacher. The classification of active methods by the nature of educational and cognitive activity with examples of their mutual integration is given. The question of use of ICT in the process of organization of interactive training is considered.
Key words: **bachelor, pedagogical education, interactive technologies, information and telecommunication technologies, critical thinking.**

А.А. Вендина, *канд. физ.-мат. наук, доц. каф. математики и информатики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: ekapotekhina@yandex.ru*
Е.В. Потехина*, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: ekapotekhina@yandex.ru*

АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются актуальные вопросы использования активных и интерактивных технологий в подготовке бакалавров педагогического образования в соответствии с новыми образовательными задачами, которые удовлетворяют требованиям ФГОС и стандарта педагога. Дана классификация активных методов по характеру учебно-познавательной деятельности с примерами их взаимной интеграции. Рассмотрен вопрос применения ИКТ в процессе организации интерактивного обучения.
Ключевые слова: **бакалавр, педагогическое образование, интерактивные технологии, информационно-телекоммуникационные технологии, критическое мышление.**

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО) нового поколения и профессиональный стандарт педагога предъявляют к выпускникам педагогических вузов совокупность требований, основанных на овладении ими универсальных и общепрофессиональных компетенций, а также трудовых функций, которые невозможно развить у обучаемых, применяя традиционные (пассивные) формы обучения. Ведь традиционный поход в образовании основан на знаниевой парадигме, согласно которой, от преподавателя к обучаемому передается определенная система знаний, умений и навыков. Преподаватель в данном случае выступает субъектом процесса обучения, а студент, фактически, рассматривается как полный объект образовательного воздействия.

С позиции компетентностного подхода основным результатом образования становится не только приобретение системы знаний, но и развитие компетентностей, а именно способностей применить знания и умения, а также успешно действовать на основе полученного опыта, в том числе учебного. Очевидно, что традиционная знаниевая парадигма не способна решить задачу формирования компетентностей у обучаемых, что требует от преподавателей педагогического вуза изменений, как в содержательной, так и методической части дисциплин.

Как отмечается в работах [1; 2] на сегодняшний день существует необходимость повышения качества подготовки специалиста, который способен самостоятельно инициировать поиски новых стратегий в обучении и воспитании подрастающего поколения. Центральным моментом в организации обучения является поиск и освоение преподавателями высшей школы таких форм и технологий, в которых акцент ставится на самостоятельной и ответственной учебной деятельности самих обучаемых.

Одним из способов достижения новых образовательных задач в современной высшей школе стало применение в педагогической практике активных и интерактивных методов обучения, меняющих траекторию взаимодействия преподавателя и обучаемого. Для активных и интерактивных методов характерна субъектная позиция обучаемого, основанной на активном и осознанном отношении к учебной деятельности.

На сегодняшний день не существует четкого разделения на активные и интерактивные методы. Многие методы одновременно относят как к активным, так и к интерактивными, в то же время в некоторых исследованиях методы интерактивного обучения считаются разновидностью методов активного обучения [3]. Самая общая классификация делит активные методы на две большие группы: индивидуальные и групповые. Групповые активные методы можно отнести к интерактивным, так как они предполагают образовательное взаимодействие обучаемых в процессе выполнения заданий (например, метод проектов, кейс-метод, деловые игры и т.п.).

По характеру учебно-познавательной деятельности активные методы делятся на неимитационные и имитационные. Неимитационные технологии не предполагают построения моделей изучаемого явления или профессиональной деятельности. Имитационные, в свою очередь, делятся на игровые и неигровые методы (табл. 1).

Несмотря на то, что не существует четкого разделения активных и интерактивных технологий, на наш взгляд, есть главное отличие: в процессе интерактивного обучения меняются ведущие функции преподавателя, который выполняет роль помощника и задает вектор развития обучаемого в воспитательно-образовательном процессе. Также нам важно отметить особенность рассмотренных в табл. 1 методов, а именно их взаимную интеграцию. Например, в процессе выполнения проектной работы, решения кейса, при обсуждении и решении различных проблемных задач, обучаемые сталкиваются с необходимостью поиска, анализа информации, оценки ее достоверности, что наиболее эффективно проводить в рамках применения ТРКМ.

Таблица 1

Классификация активных методов по характеру учебно-познавательной деятельности

Неимитационные методы	Имитационные методы	
	Игровые	Неигровые
- Проблемная лекция, лекция-беседа, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция вдвоем. - лекция-конференция. - Проблемный семинар. - Тематическая дискуссия. - Мозговой штурм (мозговая атака, brainstorming). - Круглый стол (дебаты, дискуссия). - Мастер-класс. - Методы технологии развития критического мышления (далее - ТРКМ)	- Имитационные игры. - Деловые игры. - Разыгрывание ролей (инсценировка). - Игровое проектирование. - Баскет-метод (разбор корреспонденции, деловых бумаг). - Метод проектов. - Веб-квест. - Дидактические игры и др.	- Анализ конкретных ситуаций (метод case-study). - Тренинг. - Имитационный тренинг. - BarCamp или антиконференция и др.

На этапе поиска и сбора недостающей информации применимы такие приемы ТРКМ, как: построение корзины идей, денотантного графа; маркировка текста (Инсерт); заполнение таблицы «Знаю – Хочу узнать – Узнал», стратегия «Толстые» и «тонкие» вопросы. На этапе анализа информации, выделения причинно-следственных связей эффективны следующие приемы: построение кластера; заполнение таблицы «Знаю – Узнал – Хочу узнать»; работа с текстом по методике «ромашки Блума»; работа с текстами по схеме «Зигзаг»; использование ПОПС-формулы. В процессе обсуждения итогов успешными являются следующие приемы: дебаты, дискуссия, антиконференция и др. [5].

Мы привели лишь некоторые примеры использований приемов ТРКМ в процессе организации интерактивного обучения студентов педагогического образования. Каждый преподаватель при подготовке к практическим или лекционным занятиям может выбрать один или использовать комбинацию приемов в зависимости от целей, которые должны быть достигнуты на данном занятии.

В связи с проводимой государственной политикой в сфере информатизации образования в последнее время наиболее часто интерактивные образовательные технологии упоминаются совместно с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), дистанционным обучением, с возможностью использования ресурсов Интернет, электронных учебников и обучающих программ в их реализации. Мы полагаем, этот факт обусловлен тем, что использование ИКТ в интерактивном обучении позволяет организовать диалоговое взаимодействие участников образовательного процесса, обеспечить контроль самостоятельной работы обучаемых, построить гибкую индивидуальную образовательную траекторию обучаемого с учетом его потребностей и возможностей, а также обеспечить студентов необходимыми источниками информации. Как отмечает Ступина С.Б. в работе [6] «Современные компьютерные телекоммуникации позволяют участникам вступать в «живой» (интерактивный) диалог (письменный или устный) с реальным партнером, а также делают возможным «активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени».

С целью подготовки будущих учителей в соответствии с новыми уточненными требованиями к результатам освоения основных образовательных программ и создания квазипрофессиональной деятельности в учебном процессе в Ставропольском государственном педагогическом институте в естественнонаучном обучении бакалавров профиля подготовки «Начальное образование и информатика» применяются различные интерактивные методы обучения, такие как: метод проектов, кейс-метод, деловая игра и т.д.. Проанализировав опыт их применения в процессе обучения бакалавров педагогического образования, мы пришли к выводу о том, что использование активных и интерактивных методов в обучении позволяет достичь следующих образовательных результатов:

- углубление, систематизация и расширение теоретических знаний;
- систематизация и закрепление полученных практических умений;
- интенсификация самостоятельной работы;
- формирование устойчивой мотивации к изучению дисциплины;
- развитие логического, критического мышления, исследовательских умений и творческого потенциала личности;
- развитие навыков контроля, самоконтроля и способов взаимодействия в коллективе;
- становление активной сознательной личности;
- подготовка студентов к успешному прохождению педагогических практик.

Использовние ИКТ при организации активных и интерактивных методов в обучении позволяет сформировать следующие информационные компетенции [5]:

- умение пользоваться различными источниками информации;
- навыки поиска, обработки, передачи и представления информации;
- навыки преобразования информации (анализ, синтез, систематизация);
- умение использовать традиционные и IT технологии;
- навыки презентации результатов деятельности.

Способы активизации познавательной деятельности обучающихся, основанные на активных и интерактивных формах проведения занятий, вполне соотносимы с известными и описанными в литературе образовательными технологиями. Однако данные формы обучения могут быть в значительной степени расширены [7].

Во-первых, применение в различных формах обучения придает им дополнительные оттенки, что способствует более интенсивному усвоению материала. Во-вторых, одни из них могут выступать частью других. В-третьих, многие из перечисленных технологий составляют сложный комплекс действий, и их можно использовать не только целиком, но и частично.

Необходимо отметить, что высшее образование, которое нередко воспринимается как некая услуга, на самом деле имеет несомненную специфику, которая состоит в том, что конечный продукт – способность к профессиональной деятельности – формируется при непосредственном участии обучающегося и поэтому в решающей степени зависит от усилий самого студента.

С методической точки зрения крайне важно учитывать неодинаковые возможности применения активных и интерактивных технологий на младших и старших курсах. Кроме того, надо учитывать и специфику учебных дисциплин. Не может быть одинаковой методика проведения занятий при изучении совершенно новой дисциплины по выбору студентов, по которой еще нет учебных пособий или учебников, и обучение о дисциплине, уже имеющей надлежащее методическое и материальное обеспечение [8; 9].

В процессе обучения необходимо самую строгую инструментальную технологию нужно наполнить человеческим содержанием и смыслом, вдохнуть в неё жизнь, сделать её в какой-то мере авторской, учесть индивидуально-личностные особенности субъектов, группы или коллектива, обстоятельства реального жизненного окружения и образовательной среды, особенности самого педагога.

Таким образом, использование в учебном процессе активных и интерактивных методов не только способно решить задачу реализации требований ФГОС ВО и требований стандарта педагога в области формирований компетентностей, но и ведет к повышению самостоятельной работы студентов и качественному ее исполнению, к интенсификации учебного труда, к подготовке студентов к педагогической практике за счет решения квазипрофессиональных задач. Все это позволяет не только усилить практическую ориентированность обучения студентов, но и стимулирует их к последующему использованию современных активных и интерактивных методов в будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Вендина А.А., Киричек К.А. Реализации активных и интерактивных методов обучения при подготовке бакалавров педагогического образования (на примере математических дисциплин*). Проблемы современного педагогического образования.* 2017; 54-5: 86 – 95.
2. Вендина А.А., Киричек К.А. Применение интерактивных методов обучения при переподготовке учителей математики в контексте реализации требований профессионального стандарта педагога. *Мир.* 2016; Т. 4; № 2: 6.
3. Вендина А.А., Малиатаки В.В. Особенности подготовки будущих учителей математики в контексте требований профессионального стандарта педагога. *Роль науки в развитии общества*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Казань, 2015: 153 – 156.
4. Конопко Е.А. Информационные технологии как средство повышения качества образования студентов. *Информационные технологии в обучении и научных исследованиях:* материалы 46 научно-методической конференции. 2001: 66 – 67.
5. Конопко Е.А. Из опыта работы интеграции информационных технологий в естественно-научное образование. *Проблемы современного педагогического образования.* 2017; 56-2: 123 – 129.
6. Ступина С.Б. *Технологии интерактивного обучения в высшей школе*: учебно-методичекое пособие. Саратов, 2009.
7. Потехина Е.В. Совершенствование математического образования в вузе средствами информационных технологи. *Вестник Московского института государственного управления и права*. 2016; 4.
8. Потехина Е.В. Роль компетентностного подхода к системе подготовки специалистов в вузе. *Информационные и коммуникационные технологии в образовательном процессе и научных исследованиях.* Ставрополь, 2014: 70 – 73.
9. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д., Джиоева А.Р., Дмитриев М.М., Дубинина Н.В., Дуйсекеева Н.Ж., Ерина И.А., Идрисова П.Г., Исаева Ж.К., Исалгинбаева К.К., Калиев Б.Н., Калкеева К.Р., Карабулатова И.С. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Vendina A.A., Kirichek K.A. Realizacii aktivnyh i interaktivnyh metodov obucheniya pri podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya (na primere matematicheskih disciplin*). Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2017; 54-5: 86 – 95.
2. Vendina A.A., Kirichek K.A. Primenenie interaktivnyh metodov obucheniya pri perepodgotovke uchitelej matematiki v kontekste realizacii trebovanij professional'nogo standarta pedagoga. *Mir.* 2016; T. 4; № 2: 6.
3. Vendina A.A., Maliataki V.V. Osobennosti podgotovki buduschih uchitelej matematiki v kontekste trebovanij professional'nogo standarta pedagoga. *Rol' nauki v razvitii obschestva*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan', 2015: 153 – 156.
4. Konopko E.A. Informacionnye tehnologii kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya studentov. *Informacionnye tehnologii v obuchenii i nauchnyh issledovaniyah:* materialy 46 nauchno-metodicheskoj konferencii. 2001: 66 – 67.
5. Konopko E.A. Iz opyta raboty integracii informacionnyh tehnologij v estestvenno-nauchnoe obrazovanie. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2017; 56-2: 123 – 129.
6. Stupina S.B. *Tehnologii interaktivnogo obucheniya v vysshej shkole*: uchebno-metodichekoe posobie. Saratov, 2009.

7. Potehina E.V. Sovershenstvovanie matematicheskogo obrazovaniya v vuze sredstvami informacionnyh tehnologi. *Vestnik Moskovskogo instituta gosudarstvennogo upravleniya i prava.* 2016; 4.
8. Potehina E.V. Rol' kompetentnostnogo podhoda k sisteme podgotovki specialistov v vuze. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovatel'nom processe i nauchnyh issledovaniyah.* Stavropol', 2014: 70 – 73.
9. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S., Gadzhieva P.D., Dzhioeva A.R., Dmitriev M.M., Dubinina N.V., Dujsekeeva N.Zh., Erina I.A., Idrisova P.G., Isaeva Zh.K., Isalginbaeva K.K., Kaliev B.N., Kalkeeva K.R., Karabulatova I.S. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost':* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 378.1

Vinogradova M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), sensor lecturer, Department of Mathematics and Informatics, State Agrarian University of Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

PROFESSIONAL ORIENTATION OF TEACHING MATHEMATICS IN HIGHER EDUCATION. The article discusses the need for the use of professional orientation of teaching mathematics at a university, as is one of conditions for teaching major subjects at a university. One of the main tasks of higher education in the context of the GEF 3+ is the training of highly qualified specialists, competitive in the labor market, competent, fluent in their profession and oriented in related fields, as well as capable of professional growth and professional mobility in the context of information society and the development of new high technology. Mathematics as a fundamental discipline has great opportunities for the formation of key competencies, both professional and personal. The transformation of science into a direct productive force leads to the fact that knowledge of the subjects of the natural and mathematical cycle becomes not only the basis for the acquisition of special knowledge, but also serves as a qualification requirement for employees of many modern professions.

Key words: **professional orientation, mathematics, competence, competitive specialist, professional training.**

М.В. Виноградова, *канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается необходимость применения профессиональной направленности преподавания математики в вузе, т. к. является одним из условий для обучения общих предметов в вузе. Одной из главных задач высшего образования в условиях реализации ФГОС 3+ является подготовка высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией и ориентированных в смежных областях деятельности, а также способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий. Математика как фундаментальная дисциплина имеет большие возможности для формирования ключевых компетенций специалиста, как профессиональных, так и личностных. Преобразование науки в непосредственную производительную силу приводит к тому, что знание предметов естественно-математического цикла становится не только основой для приобретения специальных знаний, но и служит квалификационным требованием для работников многих современных профессий.

Ключевые слова: **профессиональная направленность, математика, компетентность, конкурентоспособный специалист, профессиональная подготовка.**

Естественно-математическое обучение является полноценным и важным компонентом высшего образования, и его необходимо осуществлять в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта и внедрения новых образовательных программ.

Основываясь на концепции развития математического образования в Российской Федерации, очень важно понять, что изучение математики играет системообразующую роль в образовании, в развитии когнитивных способностей, логического мышления. Развитие всех сфер нашего общества немыслимо без математического образования и математической грамотности всего населения.

Преподавание математики способствует формированию и развитию нравственных качеств личности, таких как, настойчивости, самостоятельности, развитие критического мышления, познавательной деятельности.

Для управления когнитивной деятельностью студентов необходимо сформировать необходимую мотивацию, которая, в свою очередь, зависит от потребностей. Каждый должен выбрать свою мотивацию, свои стимулы, которые заставят ее работать.

Большой интерес может быть вызван тем, что есть необходимость, что очень важно. Если у человека нет развитых потребностей, он не достигнет достаточного уровня в своем развитии, а человек пришел в этот мир для развития [1].

Поэтому изучая дисциплину «Математика», необходимо занятия выстраивать таким образом, чтобы перед студентами вставали задачи значимые, в решение которых они включались активно.

Совершенствование методов обучения и методов преподавания неразрывно связано с развитием самостоятельности студентов. Самостоятельность играет значительную роль не только в общем образовании, но и в подготовке студентов к их будущей профессии. Самостоятельность – это качество человека, которое характеризуется сознательным выбором действий и решимости в его реализации. Глубокое усвоение знаний невозможно без самостоятельной деятельности.

Среди мотивов самостоятельной деятельности студентов одним из наиболее важных является интерес к предмету, который реализуется в первую очередь. Например, задача поиска областей боковых поверхностей тел заменяется задачей, связанной с профессией деревообрабатывающей промышленности. Эта постановка проблемы интересна и привлекает к деятельности быстрее, чем стандартная задача.

Подбираются и составляются прикладные задачи профессиональной направленности и производственного содержания. Решение таких проблем помогает повысить интерес обучающихся к изучению теоретического материала, заставляет их понимать математическую сущность производственных процессов и, следовательно, ведет к повышению качества знаний учащихся.

Сочетание индивидуальных и коллективных форм образовательной и познавательной деятельности студентов создает условия для активизации их самостоятельной деятельности и тем самым способствует всестороннему развитию и успешному обучению каждого обучающегося [2].

На наш взгляд одной из форм самостоятельной работы обеспечивающих повышение самостоятельной деятельности являются дифференцированные задания.

Дифференцированные задания контролируют уровень развития логического мышления, способствуют развитию логического мышления обучающихся, определяют обучающихся, склонных к дедуктивному мышлению, и способствуют их дальнейшему развитию и помогают вывести на более высокий уровень остальных [3]. Такие задания являются одной из форм коллективной деятельности, которые позволяют объединить силы всей команды, одновременно демонстрируя их достижения, ошибки, формируя их общие и профессиональные компетенции.

Одной из приоритетных задач, поставленной перед системой профессионального образования, является усиление практической направленности преподавания. Преобразование науки в непосредственную производительную силу приводит к тому, что знание предметов естественно-математического цикла становится не только основой для приобретения специальных знаний, но и служит квалификационным требованием для работников многих современных профессий [4]. Вот почему профессиональная направленность становится необходимым условием для обучения общих предметов в учреждениях высшего профессионального образования. Профессиональная направленность обучения дает возможность показать, как применяемые на практике практические основы науки влияют на развитие технологии и эффективность производственной деятельности квалифицированного специалиста. Именно в сохранении преподавания основ науки в школьном объеме и сосредоточении внимания студентов на способности применять знания в математике, химии, физике и других предметах при изучении определенной профессии, есть сущность концепция профессиональной ориентации.

Изучение математики не является самоцелью для большинства студентов ВУЗа. Им требуется гораздо больше знаний в информации, связывающей математические знания с их будущей профессией, и использование математики как инструмент практики, как непосредственный помощник человека в решении различных проблем.

Поэтому основной задачей преподавателя математики, работающего в системе высшего образования, является усиление прикладного направления преподавания математики, чтобы в дальнейшем при получении своей профессии будущий специалист мог свободно ориентироваться и был конкурентоспособным в сложных рыночных условиях.

В качестве примера рассмотрим организацию осуществления профессиональной направленности на основе ФГОС 3+ в группах, обучающихся по направлению подготовки «Агроинженерия» профиль: «Электрооборудование и электротехнологии АПК», «Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств».

Одной из причин «трудностей» изучения дисциплины математика и быстрого забывания изучаемого материала для обучающихся является отсутствие интереса к предмету, а также невнимание к формированию прочных и гетерогенных ассоциаций изучаемого материала с отдельными элементами их умственной деятельности.

Вся система высшего образования, в соответствии с требованиями ФГОС 3+, должна показывать практическое значение математической науки [5]. При формировании профессиональной направленности можно использовать различные формы организации работы студента, например, составление и решение задач с производственной направленностью, применение на занятиях учебно-наглядных пособий (таблиц, плакатов, макетов, моделей, инструментов), применяемых на производственном обучении и занятиях профессионального цикла; проектно-исследовательская деятельность студентов.

Профессиональная направленность преподавания математики полностью зависит от конкретного направления подготовки, поэтому необходимо тщательно отбирать задачи профессионально.

Для Вуза профессионально значимыми являются способности использовать законы и методы математики, при решении профессиональных задач.

Вовремя и удачно приведённый пример на занятии по математике, приводит к осмысленному усвоению знаний. Так, например, в группе обучающихся по направлению подготовки «Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств» при изучении раздела «Аналитическая геометрия» можно привести в качестве примера следующие факты:

– в современной бумагоделательной машины около трехсот валов формы цилиндра. Точность их такова, что центры (оси) должны соприкасаться с точностью до 1 мм. От этого зависит качество бумаги.

– Сетка с бумажной массой движется по сетковедущим валикам, имеющим форму цилиндра.

– Части машины, имеющие форму цилиндра: сушильные цилиндры, грудной вал, гауч-вал, сетковедущий вал, каландры, равнители, отсасывающий вал, сукносушильные цилиндры.

Очиститель имеет форму конуса, т.к. это способствует возрастанию центробежной силы вращающихся частиц за счет уменьшения радиуса корпуса, а это способствует лучшей степени очистки массы (преимущество конических очистителей по сравнению с цилиндрическими).

Использование задач профессиональной направленности является эффективным на этапе формирования изучения нового материала. Подобные задачи помогают создавать проблемные ситуации, которые вызывают активность, живой интерес и любознательность, т.к. связаны с практикой, с профессиональными вопросами.

Например, при изучении раздела «Дифференцирование функции с одной переменной» можно решить такую задачу: Отбельная башня наполнена целлюлозой с концентрацией 3%. Какое наибольшее количество сухой целлюлозы данной концентрации можно поместить в башне, если периметр его основного сечения равен 12.

Студенты, же обучающиеся по направлению подготовки «Агроинженерия» профиль: «Электрооборудование и электротехнологии АПК» решают задачи, связанные с применением производной на нахождение максимальных и минимальных значений функции. Рассмотрим примеры предлагаемых задач.

Задача. Источник напряжения с ЭДС E = 200В и внутренним сопротивлением r =100 Ом замкнут на реостат. При каком токе мощность во внешней цепи будет максимальной?

Задача. Для обмотки трансформатора большей мощности была выбрана прямоугольная шина 5х10 мм. Показать, что в этом случае трансформатор с прямоугольным сечением может быть нагружен больше, чем при выборе круглого провода с такой же площадью сечения [1].

Важной формой работы по внедрению профессиональной направленности является научно-исследовательская работа студентов, которая помогает решить основную задачу обучения: не только обучить студента фиксированному набору знаний, но и сформировать у него способность и желание учиться всю свою жизнь, работать в команде, способствовать его саморазвитию и самоорганизации. Организация научно-исследовательской деятельности студентов создает положительные результаты: она развивает научное мышление, для студентов на этом этапе жизни основным мотивом является подготовка к профессиональной деятельности. Поэтому профессиональная направленность обучения, в частности обучение математики, рассматривается как важный мотивационный инструмент. Профессиональная направленность преподавания математики способствует: возникновению четких мотивационных установок студентов к изучению основ математической науки и к учебно-познавательной деятельности; повысить интерес к будущей профессиональной деятельности за счет использования в обучении информации, характеризующей различные аспекты профессиональной деятельности в обучении.

Библиографический список

1. Копецкая М.Г. *Роль математики в профессиональной подготовке будущих специалистов.* Available at: http://scbt.info/new/metod_material/MATEMATIKA.pdf
2. Vinogradova M.V., Yakobyuk L.I., Zenina N.V Interactive teaching as an effective method of pedagogical interaction. *Espacios.* 2018; T. 39; № 30: 15 – 17.
3. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations. *ESPACIOS.* 2017; Vol. 38 (№ 40): 15 – 17.
4. Виноградова М.В., Мальчукова Н.Н. Способность к критическому мышлению как критерий качественной подготовки будущих бакалавров. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 5 (72): 209 – 211.
5. Семизоров Е.А. Анкетирование как один из методов измерения и оценки стрессоустойчивости в современной жизнедеятельности человека. *Агропродовольственная политика России.* 2016; 5 (53): 18 – 22.

References

1. Kopeckaya M.G. *Rol' matematiki v professional'noj podgotovke buduschih specialistov.* Available at: http://scbt.info/new/metod_material/MATEMATIKA.pdf
2. Vinogradova M.V., Yakobyuk L.I., Zenina N.V Interactive teaching as an effective method of pedagogical interaction. *Espacios.* 2018; T. 39; № 30: 15 – 17.
3. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations. *ESPACIOS.* 2017; Vol. 38 (№ 40): 15 – 17.
4. Vinogradova M.V., Mal'chukova N.N. Sposobnost' k kriticheskomu myshleniyu kak kriterij kachestvennoj podgotovki buduschih bakalavrov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 5 (72): 209 – 211.
5. Semizorov E.A. Anketirovanie kak odin iz metodov izmereniya i ocenki stressoustojchivosti v sovremennoj zhiznedeyatel'nosti cheloveka. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii.* 2016; 5 (53): 18 – 22.

Статья поступила в редакцию 25.11.18

УДК 378

Gadzhieva P.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

Rajabova R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. In the research work, based on an analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, the relevance of a problem of forming communicative competence of a future teacher in terms of competence-oriented university training is studied. The article describes the characteristics of social and communicative competence, communicative culture as a component of professional culture. The authors conclude that communicative competence is evolving and to a large extent to realize communication experience between people that forms and is used in the face of direct human interaction. Being formed and collectively certain interpersonal experience becomes personal.

Key words: **social and communicative competence, communicative culture, professional culture.**

***П.Д. Гаджиева**, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

***Р.В. Раджабова**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В данной научно-исследовательской работе, на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы, обосновывается актуальность проблемы формирования коммуникативной компетентности будущего педагога, в условиях компетентностно-ориентированной вузовской подготовки. В статье также дана характеристика понятий: социально-коммуникативная компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникативная культура как составляющая профессиональной культуры. Авторы делают вывод о том, что коммуникативная компетентность есть развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт общения между людьми, который формируется и активизируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия.

Ключевые слова: **социально-коммуникативная компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникативная культура, профессиональная культура.**

В настоящее время перед высшей школой стоят задачи, связанные с подготовкой специалистов-профессионалов нового типа, которые обеспечили бы функционирование всех сфер производства, управления, культуры на более высоком уровне. В условиях модернизации системы образования России, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, современному специалисту недостаточно быть компетентным лишь в своей узкой научной области, ему нужно хорошо ориентироваться в широком спектре образовательных технологий, уметь их использовать в учебном процессе, быть конкурентноспособным на рынке труда. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с повышением качества социально-педагогической подготовки специалистов, осуществляющих многоплановую социальную практику, владеющих специальными знаниями в области отношений в семье, в сфере труда, быта и досуга, в работе с различными возрастными категориями. Социальная практика реализуется в следующих основных направлениях: социальное воспитание, образование, здоровье и реабилитация, социальная работа, безопасность, охрана прав, профилактика зависимостей (алкоголизм, наркомания, игромания). Все названные сферы социальной практики требуют эффективной социально-педагогической деятельности специалиста, которая во многом определяется сформированностью у него коммуникативной компетентности. Хорошее владение языком как средством общения необходимо как для успешного обучения в вузе, так и для формирования творческой, социально ориентированной, мобильной, личности, чувствующей себя уверенно в различных ситуациях бытового, делового и профессионального общения [1; 2].

Коммуникативная компетентность является основным условием, позволяющим социальному педагогу выйти на высокий уровень осуществления профессиональных функций и реализовать социальные ожидания общества, одним из важнейших показателей социально-профессионального статуса специалиста.

Компетентность как научная категория применительно к профессиональному образованию в России становится предметом специального, всестороннего исследования в конце XX в. Под профессиональной компетентностью исследователи понимают интегративное свойство личности специалиста, т. е. совокупность знаний, умений и навыков, определяющих результативность труда, опыта выполнения задачи, комплекс профессионально важных качеств личности специалиста, единство теоретической и практической готовности к трудовой деятельности.

Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерно достижение взаимопонимания партнеров, глубокое понимание ситуации и предмета общения. Это способствует разрешению проблем, обеспечивает достижение целей с оптимальным расходованием ресурсов.

Профессия учителя – одна из весьма сложных профессий. Веками накопленная педагогическая теория, содержащая положения, идеи о том, как должно совершаться воспитание, зачастую не дает конкретных ответов на вопросы повседневной практики. Поэтому будущему учителю нужно учиться самостоятельно находить решения в различных педагогических ситуациях, формировать профессиональную компетентность. Характер коммуникативной направленности учителя в известной мере определяет его профессиональную состоятельность и компетентность, общий стиль и уровень, на котором осуществляется педагогическое общение, результаты общения, понимаемые как степень достижения поставленных целей.

Многочисленные исследователи [3; 4 и др.] проблем профессионального педагогического труда отдают приоритет его коммуникативному компоненту, а эффективность педагогического общения в воспитательном отношении связывают с определёнными свойствами, мотивами, позициями, направленностью личности учителя.

В учебно-воспитательном процессе учитель передает детям имеющиеся у него знания, организует деятельность учащихся. Эта формализованная, унифицированная часть профессионального труда осуществляется на фоне и в пространстве эмоционально-ценностных переживаний и отношений учителя. Именно они продуцируют у школьников соответствующее отношение к фактам действительности, отношение к миру, к другим людям, к себе, формируют системы ценностей и личностные смыслы учащихся, делают процесс познания личностно значимым.

Определенные надежды на улучшение подготовки будущих учителей в области социально-коммуникативной компетентности возлагались на гуманитаризацию высшего образования, в частности на внедрение в учебный процесс цикла гуманитарных дисциплин. Но на практике, на аудиторную работу по этим дисциплинам выделяется очень небольшое количество часов, а преподавание в большинстве случаев осуществляется в виде поточных лекций. В таких условиях обучение становится нацеленным, прежде всего, на получение студентами теоретических знаний, которые являются результатом осмысления определенных фактов и информации по указанным дисциплинам и могут расширяться; и совсем не сориентировано на овладение практическими умениями, которые будут помогать будущим педагогам решать проблемы в коммуникативной сфере. При формировании коммуникативных навыков не учитываются особенности общения со школьниками. Результатом низкого уровня практических знаний в области коммуникаций является то, что у участников взаимодействия появляются стереотипы высказываний, комфортность поведения.

Так, большинство учителей предпочитают авторитарный стиль общения, который в наиболее негативных формах может проявиться в склонности к навязыванию своих мыслей и воли другим, в агрессивности, принципиальной неспособности к диалогу. И наоборот, социально-коммуникативная компетентность учителя позволяет оптимально реализовать возможности и способности, помогает пережить радость от контактов, уверенность в собственных силах. Поэтому, проблема интенсификации развития социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов как гармонического соединения теоретических и практических знаний в области социальных коммуникаций в контексте профессиональной подготовки является актуальной для высшей школы. Коммуникативный аспект занимает в деятельности педагога значительное место, но коммуникативная компетентность – это не только и не сколько успешность будущего учителя в общении, сколько успешность реализации целей и задач обучения.

Под коммуникативной компетентностью обычно понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. Состав коммуникативной компетентности включает некоторую совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Такого рода компетентность предполагает умение расширять (или сужать) круг общения и умения варьировать его глубину (умение вести общение на разных уровнях доверительности), понимать и быть понятым партнерами по общению.

Таким образом, коммуникативная компетентность есть развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт общения между людьми, который формируется и активизируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия. Формируясь и реализуясь коллективно, межличностный опыт между тем является индивидуальным. Равным образом ошибочно представлять коммуникативную компетентность как замкнутый индивидуальный опыт, игнорируя общественный характер данного социально-психологического качества.

Библиографический список

1. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника. *Народное образование*. 2014; 4.
2. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя. *Директор школы*. 2014; 4.
3. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Москва, 2018.

4. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н. С., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д. и др. *Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты:* коллективная монография Москва, 2018.

References

1. Dahin A.N. Kompetenciya i kompetentnost': skol'ko ih u rossijskogo shkol'nika. *Narodnoe obrazovanie*. 2014; 4.
2. Zareckaya I.I. Kommunikativnaya kul'tura pedagoga i rukovoditelya. *Direktor shkoly*. 2014; 4.
3. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost':* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
4. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Amambaeva N. S., Asil'derova M.M., Ben A.M., Gadzhieva P.D. i dr. *Lichnost' v sovremennoj real'nosti: pedagogicheskie, psihologicheskie, lingvisticheskie, pravovye aspekty:* kollektivnaya monografiya Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 01.12.18

УДК 378

Gadzhieva P.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
Rajabova R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A NECESSARY CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS. The article discusses possibilities of a competence-based approach in preparing future teachers for professional activities. The article describes practical experience of the development of communicative competence of students during the period of pedagogical practice in a general education school, provides statistical data obtained in the course of an experimental study aimed at identifying the cultural skills of pedagogical communication of students. The authors conclude that the practice at a school allows the student to get a real idea about the professional requirements to the teacher and to correlate them with his own capabilities, personal qualities, to consciously plan his professional formation.

Key words: **communication culture, communicative skills of ability, communicative competence.**

П.Д. Гаджиева*, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
Р.В. Раджабова*, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В данной статье рассмотрены возможности компетентностного подхода в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности. В статье описан практический опыт развития коммуникативной компетентности студентов в период прохождения педагогической практики в общеобразовательной школе, даны статистические данные, полученные в ходе экспериментального исследования направленного на выявление навыков культуры педагогического общения студентов. Авторы делают вывод о том, практика в школе позволяет и самому студенту получить реальные представления о профессиональных требованиях к учителю и соотнести с ними свои собственные возможности, личностные качества, осознанно планировать свое профессиональное становление.

Ключевые слова: **культура общения, коммуникативная культура, коммуникативные навыки способности, коммуникативная компетентность.**

В настоящее время процесс обучения должен быть направлен не только на становление базовых компетентностей будущего специалиста для исполнения нормативной деятельности в рамках его компетенции, но и на формирование творческого потенциала, развития и совершенствования компетентностей в будущей профессиональной деятельности. Практический аспект формирования коммуникативной культуры связан с другими её компонентами и отражает операционно-процессуальный характер коммуникативной деятельности. Он предполагает развитие и закрепление коммуникативных навыков и умений.

Коммуникативные навыки и умения закрепляются и совершенствуются в период педагогической практики в школе. Она является первой попыткой и неким полигоном самостоятельной работы студента в школе. От её успеха во многом зависит рост будущего педагога [1; 2].

Практические занятия и учебно-ознакомительная работа преследовала основную цель практики – закрепление навыков общения и повышение коммуникативной культуры студентов. Содержание работы классного руководителя определялось традиционно сложившимися функциями и обязанностями. Одним из критериев оценки работы студентов на практике было качество общения.

В течение первой недели практики студенты знакомились со школой, учениками, педагогическим коллективом, посещали уроки в классе, с которым им предстояло работать. Основной целью было изучение стиля общения учителя с учащимися.

В самом начале практики студентам были предложены вопросы для беседы с классным руководителем:

- Какими личностными качествами должен обладать учитель для общения с детьми?;
- Какие коммуникативные умения необходимы учителю для общения с учащимися?;
- Проводится ли классные часы, общешкольные мероприятия по ознакомлению школьников с этикетными правилами?;

Посещая уроки учителей, студенты наблюдали за общением учителя с учащимися, анализировали характер общения, отмечали удачные приемы, используемые в общении, развитие личностных качеств педагога, необходимых в общении. Наблюдая и анализируя культуру общения педагогов, студенты определяли не только негативный опыт, но и образцы эффективного общения, выявляли конструктивные пути коррекции общения.

Задание к наблюдению включало в себя перечень вопросов, определяющих содержание анализа наблюдения: насколько выразительна речь педагога (умение менять ритм, интонацию, делать нужные и вовремя паузы; темп речи: быстрый, медленный, средний)? какие приемы использовал учитель во время приветствия и прощания с классом? назовите основные речевые (вербальные) этикетные формулы, которые использует учитель на уроке; насколько уместны, естественны жесты преподавателя; наблюдается ли суетливость, нервозность? какие жесты использует преподаватель для привлечения внимания, для поощрения?

При наблюдении за коммуникативной деятельностью учителя на уроках студенты отмечали доброжелательный тон, использование этикетных формул «Здравствуйте», «До свидания» (80,5%). Учителя на всех уроках приветствуют учеников, а вот прощаются после окончания урока лишь 61,4% (при помощи формул вежливости 42,7% и 18,7% при помощи жестов). Жестикуляция в большинстве случаев естественна и уместна: внимание к говорящему ученику выражается при помощи взгляда (50,3%); благодарность, утверждение, поощрение – кивок головой (58,4%); неодобрение, запрещение, несогласие выражается мимикой и сдержанными жестами (68,3%). На некоторых уроках студенты отмечали неэтикетные жесты привлечения внимания, (учитель стучит по столу, грозит пальцем). Ряд учителей нарушает дистанцию в общении (подходит близко к ученику, теребит его за рукав). Этикет не соблюдается и тогда, когда ученик отвлекается на уроке, в этом случае учителя срываются на крик или делают замечание резким тоном. Анализируя уроки учителей, студенты еще раз убеждались, как необходимо использовать правила этикета в общении. На практике проводились классные часы, включавшие в себя правила этикета. Например, «Турнир рыцарей», «Путешествие в страну вежливости», «Мы и театр» и др. В своей работе с учащимися студенты использовали приемы театрализации, разыгрывание сценок, конкурсы, викторины. Будущие педагоги показали умение творчески использовать знания и навыки коммуникативной культуры. Таким образом, у студентов возрастает сте-

пень самостоятельности. От воспроизводящего поведения к творческому преобразованию общения, что может быть достигнуто только в результате целенаправленного формирования коммуникативной культуры студентов [3; 4].

Итогом первой недели практики для студента должны были стать установленные взаимоотношения с классом, четкое представление о том, как малый педагогический коллектив и взрослое окружение влияет на воспитание школьников. Каждый из студентов должен был, в соответствии со своими индивидуальными особенностями, учитывая особенности взаимоотношений в классе, занять позицию, позволяющую влиять на общение школьников. В конце недели студенты отчитывались перед преподавателем. Эти отчеты превращались в индивидуализированный анализ опыта общения студента, поиск путей его совершенствования, осуществляемый под руководством и наблюдением преподавателя. Задача следующих недель: от изучения условий общения – к практике общения. Контакты студентов с детьми, учителями, родителями учащаются, порой совершаются ошибки, выявляются противоречия, идет активный поиск эффективных приемов общения, определение своей роли в общении, осознание своих потенциальных коммуникативных способностей и возможностей. В это время со студентами экспериментальной группы проводился тренинг общения, направленный на тренировку навыков общения, интерпретацию и использование невербальных средств общения, навыков активного слушания и восприятия другого человека.

На последней неделе практики возрастает самостоятельность студентов. Количество практических занятий сокращается. Основные виды работы – общение и воспитательная деятельность будущих учителей. В качестве заданий преобладали индивидуальные консультации в форме самоотчета и анализа собственной коммуникативной деятельности. На этом этапе практики особое место занимает диагностика коммуникативных умений студентов, уровня коммуникативной культуры, выявление динамики развития навыков общения как показателя достижения целей практики, намеченных в ее начале.

В процессе практической деятельности студент расширяет круг своего общения: вступает в определенные отношения с учителем, учениками, своими сокурсниками, методистами. Это позволяет студенту лучше узнать себя, определить свою роль в микрогруппе, почувствовать уверенность в себе, оценивать работу своих товарищей, отстаивать собственное мнение.

Вместе с тем, практика в школе позволяет и самому студенту получить реальные представления о профессиональных требованиях к учителю и соотнести с ними свои собственные возможности, личностные качества, осознанно планировать свое профессиональное становление.

Библиографический список

1. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника. *Народное образование*. 2014; 4.
2. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя. *Директор школы.* 2014; 4.
3. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2018.
4. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н. С., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д. и др. *Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты:* коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Dahin A.N. Kompetenciya i kompetentnost': skol'ko ih u rossijskogo shkol'nika. *Narodnoe obrazovanie*. 2014; 4.
2. Zareckaya I.I. Kommunikativnaya kul'tura pedagoga i rukovoditelya. *Direktor shkoly.* 2014; 4.
3. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
4. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Amambaeva N. S., Asil'derova M.M., Ben A.M., Gadzhieva P.D. i dr. *Lichnost' v sovremennoj real'nosti: pedagogicheskie, psihologicheskie, lingvisticheskie, pravovye aspekty:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 01.12.18

УДК 374.72

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

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL POTENTIAL: SOCIAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS. The article presents the results of a survey of FSIN employees regarding the prospects for the development of their professional and personal potential. The research includes an analysis of answers to a questionnaire. The author focuses on the possibility of refresher courses in the development of professional and personal potential. The author concludes that the FSIN staff who participated in the poll are aware that refresher courses contribute to their vocational and personal development. A large part of the staff focuses on further career advancement and note that they need additional knowledge, contributing to the development of their capacity as a specialist and professional.

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

И.В. Гойнов, *соискатель каф. социальных технологий, Северо-Кавказский федеральный университета, г. Ставрополь; преподаватель ФКОУ ВО «Пермский институт федеральной службы исполнения наказаний России», г. Пермь, E-mail: la-saenko@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Статья представляет результаты опроса сотрудников ФСИН относительно перспектив развития их профессионально-личностного потенциала. Представлен анализ ответов на вопросы анкеты. Автор делает акцент на возможности курсов повышения квалификации в развитии профессионально-личностного потенциала. Автор делает вывод о том, что сотрудники ФСИН, принявшие участие в опросе осознают, что курсы повышения квалификации способствуют их профессионально-личностному развитию. Большая часть сотрудников ориентирована на дальнейшее карьерное продвижение и отмечает, что им необходимы дополнительные знания, способствующие развитию их потенциала как специалиста и профессионала.

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

Основу развития потенциала личности составляет идея её саморазвития и самоактуализации (В.И. Андреев и др.), так как потенциал – это разница между тем, каков человек есть (что имеет в качестве интеллектуально-трудового и нравственного «багажа») и тем, каким он может стать (В.Н. Марков). На теоретическом и эмпирическом уровнях доказано, что в процессе целенаправленного воздействия на личность, создаются условия для формирования и развития её потенциала (Н.И. Болдырев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). Для выявления отношений сотрудников ФСИН к проблеме развития профессионально-личностного потенциала и потребности в профессионально-личностном росте был проведен опрос. В опросе приняло участие 72 респондента (сотрудника ФСИН), в настоящее время проходящие службу. Результаты выборов респондентов на вопросы анкеты отражены в таблице 1.

Результаты опроса показали, что 27% сотрудников имеют стаж работы более 10 лет, но большинство участников опроса (43%) отработали в системе менее 5 лет. Из участников опроса 67% занимают руководящие посты в системе ФСИН.

Более половины опрошенных (53%) указали, что им достаточно знаний, умений и навыков для осуществления эффективной профессиональной деятельности, что говорит о способности к самооценке и оценке профессиональных ситуаций сотрудниками.

45% респондентов отметили, что не задумывались над вопросом, какие способности и умения, которыми они обладают, могли бы быть востребованными на службе. 30% сотрудников указали, что, по их мнению, не востребованными оказались навыки делопроизводства, способность к критическому мышлению.

Таблица 1

Результаты выборов респондентов (сотрудников ФСИН) по опросу относительно проблемы развития профессионально-личностного потенциала сотрудников ФСИН

Вопрос	Ответ	Кол-во (чел)	Кол-во (в %)
Сколько лет Вы работаете в системе ФСИН?	менее 1 года от 1 года до 3 лет от 3 до 5 лет более 5 лет более 10 лет более 15 лет	12 14 4 16 20 6	18% 20% 5% 22% 27% 8%
Вы занимаете руководящую должность?	Да Нет	48 24	67% 33%
Достаточно ли у Вас знаний, умений, навыков для эффективной служебной деятельности на занимаемой должности?	Да Нет Не всегда Не думал об этом	38 2 30 2	53% 3% 41% 3%
Есть ли у Вас какие-то профессиональные способности, умения и пр., которые на занимаемой Вами должности не востребованы (не реализуются)?	Да Нет Не думал об этом	22 18 32	30% 25% 45%
Соответствуют ли Ваши личностные особенности (свойства характера, темперамент, интересы и пр.) выполняемым функциональным обязанностям?	Да Нет Не думал об этом	60 6 6	84% 8% 8%
Свойственно ли Вам размышлять о своих профессиональных удачах/неудачах, о своем профессиональном поведении?	Да Нет Иногда Ситуативно	42 6 18 6	58% 8% 26% 8%
Если Вы размышляете о своих профессиональных удачах/неудачах, о своем профессиональном поведении, то…	Поводом служит возникшая проблема; Я это делаю периодически; Мне это не свойственно;	28 34 10	39% 47% 14%
Есть ли у Вас планы на будущее, связанные с профессиональным ростом?	Да Нет Не думал об этом	56 4 12	78% 5% 17%
Что необходимо для того, чтобы полнее реализовывались ваши профессионально-личностные способности, умения и пр.?	Повышение в должности; Мотивы подобной реализации; Наличие свободного времени для саморазвития; Перераспределение профессиональных функций; Другое;	26 14 18 2 12	36% 20% 25% 3% 16%
Хватает ли Вам знаний для выполнения профессиональных обязанностей?	Да Нет Не думал об этом	50 14 8	69% 20% 11%
Что, на Ваш взгляд, способствует профессионально-личностному развитию человека?	Самостоятельное повышение теоретических знаний; Стаж работы; Прохождение курсов повышения квалификации; Наличие у него профессионально-личностного потенциала; Другое;	24 18 14 16 0	33% 25% 20% 22% 0%
Имеется ли у вас внутренняя потребность в саморазвитии?	Да Нет Не думал об этом	58 2 12	81% 3% 16%
Если на предыдущий вопрос Вы ответили «Да», то – что Вам необходимо для саморазвития?	Свободное время; Организованное обучение (повышение квалификации); Веская мотивация; Сила воли; Специальные условия; Другое;	30 20 4 0 2 2	53% 34% 7% 3% 3%
Есть ли у Вас потребность в профессиональном росте?	Да Нет Не думал об этом	52 4 16	72% 6% 22%
Есть ли у Вас уверенность в профессиональном росте?	Да Нет Не думал об этом	50 10 12	69% 15% 16%
Способствуют ли курсы повышения квалификации Вашему профессиональному росту?	Да Нет Не думал об этом	60 0 12	84% 0% 16%

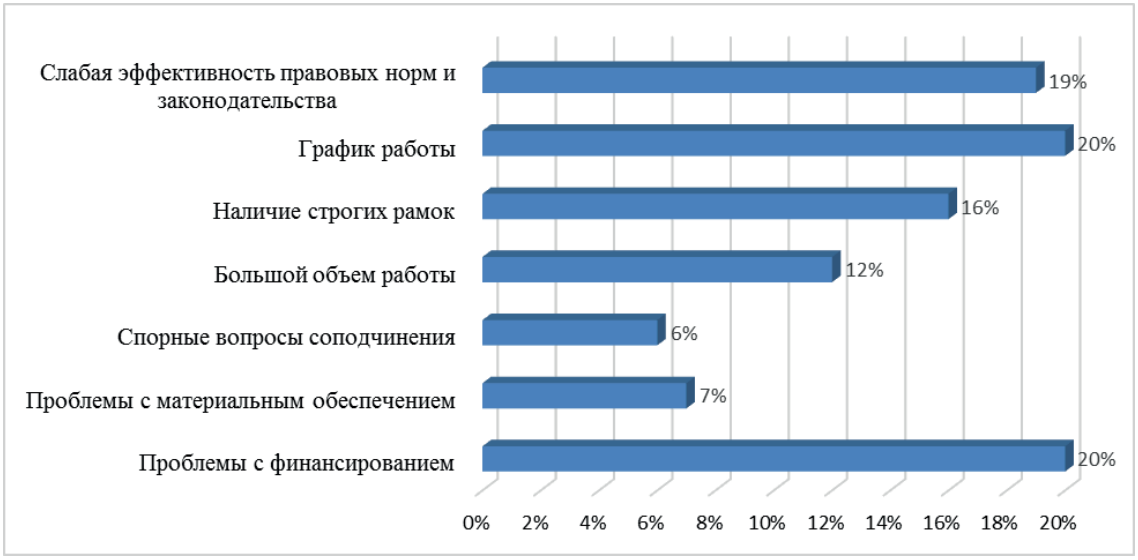


Рис. 1. Выбор респондентами факторов, являющихся сложными в их профессиональной деятельности

Подавляющее большинство опрошенных (84%) указали, что их личностные особенности, черты характера, интересы соответствуют выполняемым служебным обязанностям. Всего 6 человек (8%) ответили отрицательно на заданный вопрос. Анализ анкет показал, что это все сотрудники, имеющие стаж работы менее трёх лет. Поэтому такие ответы могут быть связаны с недостаточностью опыта работы.

Почти половина опрошенных (47%) отметили, что они постоянно проводят анализ своей деятельности, рефлексию собственного профессионального поведения, и для этого им не нужен дополнительный повод.

Планы, связанные с планированием будущей профессиональной карьеры и развитием профессионального роста, отмечены у 78% респондентов, участников опроса. Однако пути реализации этих планов различные, большинство указали, что им необходимо повышение в должности (36%), наличие свободного времени для саморазвития (25%). В тоже время, 16% указали, что им нужно нечто другое, но они затруднились ответить, что именно.

Достаточность знаний для выполнения своих профессиональных обязанностей отметили 69% респондентов, что говорит о способности анализировать знаниевый уровень своих профессиональных компетенций. Результаты ответов на следующий вопрос, связанный с тем, что способствует профессионально-личностному развитию человека, лишь подтверждает наш вывод, т.к. 33% опрошенных ответили – самостоятельное повышение теоретических знаний.

Внутреннюю потребность в саморазвитии испытывают 81% сотрудников, однако большинству из них (53%) не хватает свободного времени, а 34% отметили, что нуждаются в организованном обучении.

Большинство сотрудников (72%) испытывают потребность в профессиональном росте, а 69% уверены в своем дальнейшем профессиональном росте. Этот факт говорит о целеустремленности сотрудников, стремлении к самореализации.

84% респондентов отмечают, что курсы повышения квалификации способствуют их профессиональному росту и развитию их профессионально-личностного потенциала. В анкете для сотрудников ФСИН были открытые вопросы. Отвечая на вопрос «Что для Вас является самым сложным в профессиональной деятельности», наиболее часто встречаемые ответы были следующие: проблемы с финансированием; проблемы с материальным обеспечением; спорные вопросы соподчинения; большой объем работы; наличие строгих рамок; график работы; слабая эффективность правовых норм и законодательства. Количество выборов респондентами, распределение указанных факторов показано на рисунке 1.

Отвечая на вопрос анкеты «Перечислите качества, которые позволяют Вам успешно выполнять профессиональные задачи», респондентам необходимо было самим написать такие качества (не более трёх вариантов). Среди наиболее часто встречающихся ответов следующие: настойчивость, стрессоустойчивость, ответственность, собранность, требовательность, спокойствие, пунктуальность, целеустремленность, терпение, оптимизм, решительность, работоспособность, усидчивость, трудолюбие, выносливость, профессионализм, уверенность, коммуникабельность, точность, моральная устойчивость. Мы распределили показатели (перечисленные качества) по степени убывания, используя метод ранжирования (таб. 2). Отметим, что 100% респондентов отметили такое качество как ответственность.

Таблица 2

Качества, которые позволяют успешно выполнять профессиональные задачи по мнению сотрудников ФСИН, участников опроса (не более 3 вариантов ответов)

№	Показатели	Ранг, %
1.	Ответственность	100,0
2.	Настойчивость	75,5
3.	Целеустремленность	39,3
4.	Требовательность	24,2
5.	Стрессоустойчивость	23,6
6.	Решительность	23,6
7.	Профессионализм	21,2
8.	Работоспособность	20,2
9.	Уверенность	17,8
10.	Собранность	15,2
11.	Оптимизм	14,0
12.	Коммуникабельность	13,5
13.	Пунктуальность	10,9
14.	Трудолюбие	10,5
15.	Моральная устойчивость	10,3
16.	Выносливость	10,0
17.	Усидчивость	9,8
18.	Точность	8,5
19.	Терпение	5,3
20.	Спокойствие	5,0

Вопрос, связанный с наличием препятствий служебного продвижения («Что может стать препятствием на пути Вашего служебного продвижения»), показал следующие выборы: отсутствие вакантных должностей, дисциплинарное взыскание, возраст, малый опыт, отсутствие должности, сокращение, отсутствие вакансий, проблемы со здоровьем.

Таким образом, можно заключить, что сотрудники ФСИН, принявшие участие в опросе осознают, что курсы повышения квалификации способствуют их профессионально-личностному развитию. Большинство из опрошенных планируют свою дальнейшую карьеру и отмечают, что им необходимы дополнительные знания, способствующих развитию их потенциала как специалиста и профессионала.

Библиографический список

1. Зритнева Е.И. Повышение квалификации сотрудников системы социальной защиты населения Ставропольского края: компетентностный подход. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета.* 2016; 1 (52): 125 – 131.
2. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деструкции профессиональной социализации обучающихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; 3 (70): 70 – 71.

3. Саенко Л.А. Аксиологическое содержание образования в условиях трансдисциплинарности. *Мир науки, культуры, образования.* 2017: 6 (67): 136 – 137.
4. Саенко Л.А. *Педагогические технологии внутрифирменного обучения.* Ставрополь: Компания «Бюро новостей», 2010.
5. Саенко Л.А. Безработные как субъекты обучения. *Сибирский педагогический журнал.* 2008; 6: 178 – 189.
6. Vodenko K.V., Ponomarev P.A., Vergun T.V., Zritneva E.I., Volkova L.A. University as center of regional social-economic and scientific-innovative development. *Modern Journal of Language Teaching Methods.* 2018; T. 8; № 3: 76 – 86.
7. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems. *Modern Journal of Language Teaching Methods.* 2018; T. 8; № 2: 209 – 216.

References

1. Zritneva E.I. Povyshenie kvalifikacii sotrudnikov sistemy social'noj zaschity naseleniya Stavropol'skogo kraya: kompetentnostnyj podhod. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta.* 2016; 1 (52): 125 – 131.
2. Saenko L.A., Zritneva E.I. Analiz faktorov, privodyaschih k destrukcii professional'noj socializacii obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; 3 (70): 70 – 71.
3. Saenko L.A. Aksiologicheskoe soderzhanie obrazovaniya v usloviyah transdisciplinarnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017: 6 (67): 136 – 137.
4. Saenko L.A. *Pedagogicheskie tehnologii vnutrifirmennogo obucheniya.* Stavropol': Kompaniya «Byuro novostej», 2010.
5. Saenko L.A. Bezrabotnye kak sub`ekty obucheniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2008; 6: 178 – 189.
6. Vodenko K.V., Ponomarev P.A., Vergun T.V., Zritneva E.I., Volkova L.A. University as center of regional social-economic and scientific-innovative development. *Modern Journal of Language Teaching Methods.* 2018; T. 8; № 3: 76 – 86.
7. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems. *Modern Journal of Language Teaching Methods.* 2018; T. 8; № 2: 209 – 216.

Статья поступила в редакцию 24.11.18

УДК 378

Guzueva E.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia),*
E-mail: guzueva@mail.ru
Zavzanova Z.U., *senior teacher, Department of Economics and Information Technologies, Dagestan Humanitarian Institute (Makhachkala, Russia),*
E-mail:zairaamir@mail.ru

FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN A FUTURE BACHELOR. The article studies the process of formation of information and communication competence of a future bachelor. It was concluded that the formation of ICT competence of future bachelors requires continuous information and methodological support; consultations on the development by future teachers of various ICT tools, information systems, network services; the creation of a technically-rich subject learning environment; organization of tutor support in an educational institution; involvement in the work of network communities, participation in network projects, competitions; compilation of advanced pedagogical experience in the use of ICT.

Key words: **information and communication competence, future bachelor, competence.**

Э.Р. Гузуева, *канд. пед. наук, доц. каф. бизнес-информатика, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,*
E-mail: guzueva@mail.ru
З.У. Завзанова, *ст. преп. каф. экономики и информационных технологий, ОАНО ВО «Дагестанский гуманитарный институт», г. Махачкала,*
E-mail: zairaamir@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА

В статье изучен процесс формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего бакалавра. Сделан вывод о том, что для формирования ИКТ-компетентности будущих бакалавров необходимо непрерывное информационно-методическое сопровождение; консультации по освоению будущими педагогами различных средств ИКТ, информационных систем, сетевых сервисов; создание технически-насыщенной предметной среды обучения; организация тьюторской поддержки в образовательном учреждении; вовлечение в работу сетевых сообществ, участие в сетевых проектах, конкурсах; обобщение передового педагогического опыта по использованию ИКТ.

Ключевые слова: **информационно-коммуникационная компетентность, будущий бакалавр, компетентность**.

Стремительное развитие общества влечет и интенсивное развитие системы образования, пересмотр ее основной парадигмы. Данный процесс накладывает определенные требования и на профессиональную подготовку будущего бакалавра. Формирование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) связано с интенсивным процессом формирования новых информационных технологий, ресурсов, а также предоставления новых сервисов. Поэтому процесс вузовской подготовки предполагает целенаправленное обучение студентов бакалавриата в области применения ИКТ, который должен включать теоретическую и практическую подготовку, педагогическую практику, курсовое и дипломное проектирование, все это дает необходимый фундамент для дальнейшего развития будущего бакалавра в исследуемом аспекте.

В условиях введения в практику работы вузов Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения в качестве результатов обучения выступают компетенции. К компетенциям в области информационных и коммуникационных технологий бакалавра согласно ФГОС ВПО по направлению педагогическое образование можно отнести следующие компетенции:

- владением культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1);
- способностью использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4);
- готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством обработки информацией (ОК-8);
- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);
- способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, осознавать опасность и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);
- способностью к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-5);
- готовность применять современные методики и технологии, методы диагностики достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3);
- способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности, обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5).

Необходимо отметить, что на современном этапе федеральные требования к квалификации учителей, связанные с приемом на работу, аттестацией, повышением квалификации педагогических кадров, включают в себя характеристики профессиональной компетентности в сфере ИКТ. Динамизм развития современных технологий, появление новых профессиональных функций педагога приводит к тому, что высшая школа ориентируется на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных легко адаптироваться в изменяющемся мире.

Целенаправленное обучение будущих бакалавров педагогического образования в области применения ИКТ, включающее теоретическую и практическую подготовку, а также учебное проектирование образовательного процесса в условиях применения ИКТ, педагогическая практика дает необходимый фунда-

мент для развития ИКТ-компетенций студентов бакалавриата в его дальнейшей педагогической деятельности. Формирование ИКТ-компетентности будущего бакалавра-педагога на вузовском этапе обеспечивает необходимый каждому минимальный уровень овладения способами информационной деятельности и информационного взаимодействия с помощью ИКТ.

Главным компонентом личности, который формируется в процессе обучения, является опыт. Такой опыт, в контексте информатизации образования, в полной мере будет получен будущими бакалаврами в ходе практической работы в школе в условиях комплексного использования ИКТ в образовательном процессе. В процессе работы учитель актуализирует полученные в педвузе знания, при этом ИКТ-компетентность будущего бакалавра педагогического образования обретает свойства мобильности, оперативности, адаптивности.

Поступательное развитие личности педагога в области применения ИКТ происходит как в течение обучения студента бакалавриата в педвузе, так и в течение всего периода работы в школе. Это особенно актуально в связи с постоянным развитием как самих средств ИКТ, так и методик их педагогического использования. Требования к ИКТ-компетентности современного педагога постоянно возрастают в связи с развитием ИКТ, реализацией федеральных и региональных программ в области информатизации как общества, так и образования. Компетентность в области ИКТ позволит будущему бакалавру быть конкурентоспособным на рынке труда, готовым к постоянному профессиональному росту и профессиональной мобильности в соответствии с потребностями современного образования эпохи информатизации.

В диссертационном исследовании В.П. Короповской профессиональная ИКТ-компетентность педагога определяется, как способность решать профессиональные педагогические задачи с помощью систематического использования средств ИКТ. В профессиональной ИКТ-компетентности педагога можно выделить общепедагогическую (общие направления применения ИКТ в образовательном процессе) и предметную составляющую, отражающую особенности учебного предмета [1, с. 42].

Мы будем придерживаться пояснения ИКТ-компетентности работников образования, данного М.П. Лапчиком: «ИКТ-компетентность педагогического работника ориентирована на практическое использование информационных и коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности и не сводится только к овладению компонентами компьютерной грамотности. ИКТ-компетентность – в значительной степени не только знаниевая, но и преимущественно личностно-деятельностная характеристика специалиста сферы образования, в высшей степени подготовленного к мотивированному и привычному использованию всей совокупности и разнообразия компьютерных средств и технологий в своей профессиональной работе: учителя, школьного психолога, воспитателя, менеджера или руководителя образовательного учреждения» [2, с. 12].

В работе И.Н. Фалиной «Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике» [3] можно встретить такое определение ИКТ-компетентности: уверенное владение учащимися всеми навыками ИКТ-грамотности для решения возникающих вопросов в учебной и иной деятельности, при этом акцент делается на сформированности обобщенных познавательных, этических и технических навыков.

Из вышеизложенного следует, что для формирования ИКТ-компетентности будущих бакалавров необходимо непрерывное информационно-методическое сопровождение [4]; консультации по освоению будущими педагогами различных средств ИКТ, информационных систем, сетевых сервисов; создание технически-насыщенной предметной среды обучения; организация тьюторской поддержки в образовательном учреждении; вовлечение в работу сетевых сообществ, участие в сетевых проектах, конкурсах; обобщение передового педагогического опыта по использованию ИКТ; создание системы ресурсного обеспечения.

Библиографический список

1. Короповская В.П. *Непрерывное формирование ИКТ-компетентности педагога в условиях информационного образовательного пространства школы.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2010.
2. Лапчик М.П. *ИКТ-компетентность педагогических кадров*: монография. М.П. Лапчик. Омск: Издательство ОмГПУ, 2007.
3. Фалина И.Н. Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике. *Информатика*. 2006; 7: 4 – 6.
4. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д., Джиоева А.Р., Дмитриев М.М., Дубинина Н.В., Дуйсекеева Н.Ж., Ерина И.А., Идрисова П.Г., Исаева Ж.К., Исалгинбаева К.К., Калиев Б.Н., Калкеева К.Р., Карабулатова И.С., Касторнова В.А., Клушина Е.А., Клушина Н.П., и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Koropovskaya V.P. *Nepreryvnoe formirovanie IKT-kompetentnosti pedagoga v usloviyah informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva shkoly.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2010.
2. Lapchik M.P. *IKT-kompetentnost' pedagogicheskih kadrov*: monografiya. M.P. Lapchik. Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2007.
3. Falina I.N. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii i standart obrazovaniya po informatike. *Informatika*. 2006; 7: 4 – 6.
4. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S., Gadzhieva P.D., Dzhioeva A.R., Dmitriev M.M., Dubinina N.V., Dujsekeeva N.Zh., Erina I.A., Idrisova P.G., Isaeva Zh.K., Isalginbaeva K.K., Kaliev B.N., Kalkeeva K.R., Karabulatova I.S., Kastornova V.A., Klushina E.A., Klushina N.P., i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 26.11.18

УДК 37

Yelchik V.A., *senior lecturer, Department of String Folk Instruments, Gnessin Russian Academy of Music (Moscow, Russia),*
E-mail: n.yushenko@list.ru

VIBRATION AS A PROMISING DIRECTION FOR TEACHING MUSIC STUDENTS HOW TO PLAY THE BALALAIKA. In the article, in the context of vocational training of future balalaika musicians, a performance-pedagogical analysis of the reception of the game "vibrato" is made. Recommendations are given to teachers to train their pupils in this technique, as an integral part of game methods used for a balalaika performer. The emergence of new prospects for the use of vibrato in the performance of multi-genre repertoire is traced, contributing to the discovery by the teacher-musician, musician-performer of new sound solutions when interpreting concert and educational repertoire. An analysis is made of the state of the modern performing and pedagogical school of playing the balalaika and the contribution of masters (famous balalaika players) to the performing traditions of folk instrumental art.

Key words: **performing music, professional musician training, playing techniques, repertoire for balalaika.**

В.А. Ельчик, *доц. каф. струнных народных инструментов РАМ им. Гнесиных, г. Москва, E-mail: n.yushenko@list.ru*

ВИБРАЦИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИМ ПРИЕМАМ ИГРЫ НА БАЛАЛАЙКЕ

В статье, в контексте профессиональной подготовки будущих музыкантов-балалаечников, произведен исполнительско-педагогический анализ приема игры «вибрато». Даны рекомендации педагогам-музыкантам по обучению своих воспитанников этому приему, как неотъемлемой составляющей игрового «арсенала» балалаечника-исполнителя. Прослеживается зарождение новых перспектив применения вибрато при исполнении разножанрового репертуара, способствующие выявлению педагогом-музыкантом, музыкантом-исполнителем новых звуковых решений при интерпретации концертного и учебного репертуара. Осуществляется анализ состояния современной исполнительской и педагогической школы игры на балалайке и вклада Мастеров – известных балалаечников в исполнительские традиции народного инструментального искусства.

*Ключевые слова***: музыкально-исполнительское искусство, профессиональное обучение музыканта, игровые приемы, репертуар для балалайки.**

Вибрация – это единственный козырь
в «рукаве» балалаечника!
Никакой другой вид техники не имеет такого
эмоционального воздействия на слушателя,
как вибрация!

П.И. Нечепоренко

Профессиональную компетентность будущих музыкантов – выпускников вузов, их конкурентоспособность как в концертно-исполнительской, так и педагогической деятельности определяет результативность процесс обучения, ее направленность на дальнейший рост исполнительского мастерства и активное творчество. Компетентность же выпускника, освоившего один из видов исполнительского искусства, в свою очередь, достигается путем повышения уровня профессиональной подготовки, выявлением новых областей обучения, учётом индивидуальных и психофизиологических особенностей студентов, то есть оптимизацией всего процесса обучения. Постановка проблемы оптимизации процесса подготовки будущего музыканта – исполнителя на народных музыкальных инструментах, позволяет сегодня педагогического сообщества осмыслить исторические сложившиеся каноны обучения различным игровым приемам, раскрыть дополнительные возможности в традиционной педагогической и исполнительской школе игры на балалайке подготовки его к таким видам профессиональной деятельности, которые бы соответствовали новым условиям рынка труда.

За последние десятилетия лет в системе профессионального обучения исполнителей на балалайке всё чаще наблюдается процесс «изъятия» из педагогической практики игрового приема «вибрато». Автор статьи, анализируя творчество исполнителей разных возрастных категорий, пришел к выводу о том, что у большинства из них как будто отсутствует внутренняя потребность продлить звучание за счет вибрации, сделать его еще более сочным, волнующим, окрашенным в звуковом пространстве тембром. И это несмотря на тот факт, что звучание, например, скрипки невозможно представить без вибрации, так как именно вибрация восприятие слушательской аудитории своей экспрессией, наполненностью, красотой. В то же время достаточно большое количество исполнителей-балалаечников не держат в своем игровом «арсенале» этот прием и не используют его во время исполнения своего концертного репертуара. Поэтому у автора возникла потребность проанализировать причину отсутствия вибрато в исполнительской практике музыкантов. Причина кроется, прежде всего, в технологии выполнения вибрации.

Если обратиться к научной области физике, то при отслеживании на осциллографе сигнала определенной частоты на дисплее можно увидеть прямую горизонтальную линию, а звучание сигнала напоминает звук вызова телефона. Но, при заданной частотной модуляции сигнала в небольшом спектре, можно увидеть и услышать характерные колебания звука в сторону повышения и понижения, так как этот процесс имеет электрическую (искусственную) природу, то и звук имеет синтетическую окраску.

Если же проанализировать процесс извлечения звука любой высоты, можно услышать его быстрое затухание. Но, при придании этой ноте определённых колебательных движений с определенной скоростью и частотой, то можно услышать звучание в его многообразии – трепет, визг, нервозность и др. Поэтому, когда исполнителю необходимо достичь взволнованности при исполнении произведения, трепетности звучания вибрато выступает именно тем приемом, который способен передать этот характер. Если же озвучить таким приемом несколько нот или целую фразу, то получится фрагмент сочинения необычайно выразительно окрашенным.

В.Н. Городовская в интервью с П.И. Нечепоренко в одной из радиопередач задала ему вопрос, который всегда интересовал как профессиональных исполнителей, так и слушателей: «Каким образом Вы достигаете такой необычайной вибрации, которой нет ни у кого?». Ответ П.И. Нечепоренко был чрезвычайно прост: «Вибрация должна быть волнующей. Вибрация на балалайке по окраске и тембру не имеет аналогов». Автор статьи настаивает на том, что вибрация обладает свойствами, без которых контроль над качественным выполнением приема станет невозможным. Это скорость колебаний руки и амплитуда. Устойчивый контроль над этими свойствами исполнителю необходим, так как при увеличенной скорости колебаний балалаечник может достичь взволнованного исполнения того или иного произведения, при уменьшенной скорости текст произведения звучит вяло и безжизненно. При большой амплитуде может проявиться звук, похожий на кошачье мяуканье; при малой амплитуде – исчезает трепетность звучания. Поэтому что отсутствие у исполнителя постоянного слухового контроля над качеством выполнения приема, технологическая сложность его выполнения отталкивает от исполнения приёма «вибрация» даже тех музыкантов, которые хотели бы им владеть.

Технология выполнения вибрато достаточно проста, хотя, как силовой приём игры, он требует довольно значительных физических сил в условиях преодоления всего спектра динамики и продолжительности использования. Так, например, в процессе создания переложения одного их произведений классики – Сонаты ми-мажор К380 Д. Скарлатти – автор статьи обнаружил, что, исходя из общего эмоционального настроя пьесы, вся Соната целиком должна играться исключительно приемом вибрато. И это почти пятиминутного звучания текста. При подготовке Сонаты к исполнению выяснилось, что потребуется гораздо больше физических сил, чем можно было предположить. Причина заключалась в отсутствии в балалаечном репертуаре аналогов непрерывного исполнения вибрации достаточно продолжительное время. Следовательно, перед педагогом должна стоять задача систематическая подготовка студента – будущего музыканта-исполнителя к такой физической нагрузке, которая должна обеспечить процесс исполнения этого приема.

Многолетний опыт работы в РАМ им. Гнесиных дал возможность автору статьи выработать определенные методические рекомендации по работе со студентами над приемом «вибрато». В них отмечается сложность и продолжительность периода обучения приему «вибрато», так как даже при систематическом контроле и работе педагога качественное исполнения нотного текста на «вибрато» у студентов формируется этот навык лишь через год. Кроме того, существуют четыре принципиально разных по технологии выполнения вида приема «вибрато» указательным пальцем, вибрато большим пальцем, вибрация левой рукой вдоль струны (по аналогии со смычковыми инструментами) и вибрация левой рукой с вращением кисти вокруг струны в точке касания (очень похожа на гитарные подтяжки, но принцип всё -таки другой).

Встречаются даже варианты виртуозной передачи одного вида вибрации в другой. Это дает возможность исполнителю добиться полного спектра выразительности звучания, который только возможен только на балалайке. Причем, использовать вибрацию удается даже в определенных точках подвижных пьес. По убеждению автора, максимальное использование возможных, а в некоторых случаях почти невозможных средств выразительности, не только делает произведение ещё более выразительнее, но и исполнение балалаечником концертного репертуара становится наиболее привлекательным для слушательской аудитории.

Великие Мастера искусства игры на балалайке В.В. Андреев, Б.С. Трояновский [1], П.И. Нечепоренко и их последователи в течение всей концертно-исполнительской деятельности скрупулезно формировали прием «вибрато», изменяя отдельные технологические сложности его выполнения, что привело к логически выверенной, стройной методике его выполнения, венцом которой выступила убедительность исполнения как единственный критерий.

Следует подчеркнуть, что вибрация не относится к архаичным, естественно отмирающим приемам игры на балалайке, прежде всего потому, что является непременным атрибутом пьес кантиленного характера. Следовательно, исполнителям на балалайке необходимо овладеть всеми средствами выразительности, в том числе вибрацией. При этом следует констатировать, что в последние годы активно происходит процесс пополнения нового репертуара для балалайки, где всё большее место занимают произведения современных композиторов, в котором порой ради проявления своего индивидуального композиторского почерка изламываются мелодические линии произведений, превращаясь в резкие, нервно-пульсирующие мотивные реплики. С одной стороны это вполне объясняется современной, динамично развивающейся звуковой средой. С другой – налицо необходимость сохранения того уникального выразительного тембра, певучести, свойственные только балалайке.

По мнению молодого поколения музыкантов-балалаечников, в современной музыке гораздо больше «интересных» средств музыкальной выразительности, на этом фоне шедевры мировой музыкальной литературы уже не так для них привлекательны, а значит и применение привычных средств выразительности сегодня вроде бы неуместны. Но музыкальное искусство всегда выступало как не набор спецсредств и звуковых эффектов, а как эмоционально окрашенный звуковой контекст любой исторической эпохи.

Автор статьи проделал анализ мелодических линий современных сочинений для балалайки, расчленяя их на мелкие мотивы и очень многие из них, как, оказалось, были уже известны. При соединении воедино этих мотивов, получались вполне осознанные выразительные фразы. То есть с одной стороны, стремление современных композиторов овладеть современными звуковыми спецэфектами вполне понятен, с другой – привычный, осознанный подход к изложению музыкальной мысли.

С одной стороны, ненужность игровых приемов, например, как вибрации, с другой – выразительность исполнения достигается именно за счет вибрации. Отсюда можно сделать вывод о том, что педагогу в классе балалайки необходимо форсировать свои художественные устремления в сторону формирования у студентов поистине высокого уровня исполнительского мастерства за счет оснащения его всеми игровыми приемами, в том числе «вибрато». Это связано, прежде всего, с тем, что почти полное отсутствие в исполнительской практике балалаечников вибрации в последние 10-15 лет, на конкурсных прослушиваниях им не удавалось профессионально качественно исполнить пьесы кантиленного характера, так как практически во всех таких произведениях есть эпизоды с обязательным применением вибрации. Следовательно, конкурсанту приходится в этом случае либо играть эпизоды с вибрацией другим приемом, либо не проявить себя в должной мере как концертный исполнитель. Эти процессы, к сожалению, происходят потому, что жюри конкурсов уделяет значительное внимание наличию у конкурсантов беглой техники, которая за последнее десятилетие кратно выросла.

В заключение следует подчеркнуть, что особенности формирования навыка исполнения приема «вибрато» связаны с необходимостью достижения балалаечником передачи значительного объема средств музыкальной выразительности, который обеспечит во всех видах его будущей профессиональной

деятельности (концертно-исполнительской, педагогической, музыкально-просветительской) успешную адаптацию в современных условиях рынка труда. Поэтому формирование навыка вышеуказанного игрового приема позволит значительно расширить технологическую оснащенность исполнителя, сформировать высокий уровень музыкального вкуса и мышления, в которой в едином комплексе выступают чисто композиционные элементы (лад, ритм, мелодия) и непосредственно сам исполнительский процесс; усилить индивидуальное активное начало, исполнительскую манеру.

Библиографический список

1. *Жизнь и творчество Б.С. Трояновского*. Составитель К. Юноки-Оиэ, А.В. Афанасьев. Москва: Пробел-2000, 2002.
2. Акулович В.И. Претворение традиций В.В. Андреева и Н.И. Привалова в концертном исполнительстве на народных инструментах. *Фольклор: проблемы сохранения, изучения и пропаганды:* Тезисы научно-практической конференции. Москва, 1988: 305 – 307.
3. Афанасьев А.В. *Михаил Рожков. Спасибо за тишину*. Москва, 2008.
4. Бендерский Л.Г. *Страницы истории исполнительства на народных инструментах*. Свердловск, 1983.
5. Бендерский Л.Г. Традиции Андреева и их значение для нашей современности. *Научно-методические записки Уральской консерватории*. Свердловск, 1972; Вып. 7: 38 – 42.
6. Блинов Е.Г. Методические рекомендации к курсу обучения игре на балалайке. Е.Г. Блинов. Екатеринбург, 2006.
7. Галахов В.О претворении традиций фольклорного балалаечного исполнительства в профессиональном обучении. *Проблемы педагогики и исполнительства на русских народных инструментах*: сборник трудов. Москва, 1987; Вып. 95: 12 – 15.
8. Горбачев А.А. *Специальный класс (балалайка): программа для высших музыкальных заведений*. Тамбов, 2003.
9. Горбачев А.А. Становление системы профессионального обучения на струнных темперированных инструментах. *Вопросы музыкознания и музыкального образования*: сборник научных трудов. Вологда, 2007; Вып. 3: 9 – 14.
10. Данилов А. Аппликатура и ее роль в развитии техники левой руки балалаечника. *Проблемы педагогики и исполнительства на русских народных инструментах*: сборник трудов. Москва, 1987; Вып. 95: 73 – 75.
11. Зажигин В.Е. Гитарный прием на балалайке. Музы*кальная педагогика и исполнительство на русских народных инструментах:* сборник трудов. Москва, 1984; Вып. 74: 41 – 44.
12. Имханицкий М.И. *Становление струнно-щипковых народных инструментов в России*: учеб. пособие для музыкальных вузов и училищ. Москва: ИздательствоРАМ им. Гнесиных, 2008.
13. Семергеев В.Б. *Основные принципы методики обучения игре на балалайке*. Орел, 2004.
14. Сенчуров М. Тремоло (методические рекомендации). *Вопросы исполнительства на струнных народных инструментах:* сборник статей. Санкт-Петербург, 2004; Вып. 1: 71 – 76.
15. Шалов А.Б. Обозначение балалаечных штрихов. *Методика обучения игре на народных инструментах*. Составитель П. Говорушко. Ленинград, 1975: 62 – 67.
16. Шалов А.Б. Совершенствование исполнительского мастерства балалаечника. *Вопросы музыкальной педагогики*. Ленинград, 1985; Вып. 6.

References

1. *Zhizn' i tvorchestvo B.S. Troyanovskogo*. Sostavitel' K. Yunoki-Oi`e, A.V. Afanas'ev. Moskva: Probel-2000, 2002.
2. Akulovich V.I. Pretvorenie tradicij V.V. Andreeva i N.I. Privalova v koncertnom ispolnitel'stve na narodnyh instrumentah. *Fol'klor: problemy sohraneniya, izucheniya i propagandy:* Tezisy nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 1988: 305 – 307.
3. Afanas'ev A.V. *Mihail Rozhkov. Spasibo za tishinu*. Moskva, 2008.
4. Benderskij L.G. *Stranicy istorii ispolnitel'stva na narodnyh instrumentah*. Sverdlovsk, 1983.
5. Benderskij L.G. Tradicii Andreeva i ih znachenie dlya nashej sovremennosti. *Nauchno-metodicheskie zapiski Ural'skoj konservatorii*. Sverdlovsk, 1972; Vyp. 7: 38 – 42.
6. Blinov E.G. Metodicheskie rekomendacii k kursu obucheniya igre na balalajke. E.G. Blinov. Ekaterinburg, 2006.
7. Galahov V.O pretvorenii tradicij fol'klornogo balalaechnogo ispolnitel'stva v professional'nom obuchenii. *Problemy pedagogiki i ispolnitel'stva na russkih narodnyh instrumentah*: sbornik trudov. Moskva, 1987; Vyp. 95: 12 – 15.
8. Gorbachev A.A. *Special'nyj klass (balalajka): programma dlya vysshih muzykal'nyh zavedenij*. Tambov, 2003.
9. Gorbachev A.A. Stanovlenie sistemy professional'nogo obucheniya na strunnyh temperirovannyh instrumentah. *Voprosy muzykoznaniya i muzykal'nogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Vologda, 2007; Vyp. 3: 9 – 14.
10. Danilov A. Applikatura i ee rol' v razvitii tehniki levoj ruki balalaechnika. *Problemy pedagogiki i ispolnitel'stva na russkih narodnyh instrumentah*: cbornik trudov. Moskva, 1987; Vyp. 95: 73 – 75.
11. Zazhigin V.E. Gitarnyj priem na balalajke. Muzy*kal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo na russkih narodnyh instrumentah:* cbornik trudov. Moskva, 1984; Vyp. 74: 41 – 44.
12. Imhanickij M.I. *Stanovlenie strunno-schipkovyh narodnyh instrumentov v Rossii*: ucheb. posobie dlya muzykal'nyh vuzov i uchilisch. Moskva: Izdatel'stvoRAM im. Gnesinyh, 2008.
13. Semergeev V.B. *Osnovnye principy metodiki obucheniya igre na balalajke*. Orel, 2004.
14. Senchurov M. Tremolo (metodicheskie rekomendacii). *Voprosy ispolnitel'stva na strunnyh narodnyh instrumentah:* sbornik statej. Sankt-Peterburg, 2004; Vyp. 1: 71 – 76.
15. Shalov A.B. Oboznachenie balalaechnyh shtrihov. *Metodika obucheniya igre na narodnyh instrumentah*. Sostavitel' P. Govorushko. Leningrad, 1975: 62 – 67.
16. Shalov A.B. Sovershenstvovanie ispolnitel'skogo masterstva balalaechnika. *Voprosy muzykal'noj pedagogiki*. Leningrad, 1985; Vyp. 6.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 378

Yelchik V.A., *senior lecturer, Department of String Folk Instruments, Gnessin Russian Academy of Music (Moscow, Russia),*
E-mail: n.yushenko@list.ru

IS ALEXANDER MARCHAKOVSKY A COMPOSER OR A SELF-TAUGHT? ABOUT THE QUESTION OF ORIGINAL REPERTOIRE FOR BALALAIKA. The article presents an analysis of the work of Alexander Marchakovsky, a composer and a performer, who made a significant contribution to the development of the original repertoire for stringed and plucked folk instruments (balalaika). The creative way of Marchakovsky allows revealing the originality, specificity, all the complexity of musical and performing experiments, which are based on the best achievements of the folk instrumental tradition. The innovative principles of Marchakovsky, reflected in his writings, as well as the use of all the richness of the balalaika timbre palette are revealed. The article may be of interest to a wide range of specialists in the field of art pedagogy, performing musicians and students learning to play the balalaika.

Key words: **creative work, folk musical tradition, composer creativity, stringed-plucked folk instruments.**

В.А. Ельчик*, доц. каф. струнных народных инструментов РАМ им. Гнесиных, г. Москва, E-mail: n.yushenko@list.ru*

АЛЕКСАНДР МАРЧАКОВСКИЙ – КОМПОЗИТОР ИЛИ САМОУЧКА: (К ВОПРОСУ ОБ ОРИГИНАЛЬНОМ РЕПЕРТУАРЕ ДЛЯ БАЛАЛАЙКИ)

Статья посвящена анализу творчества исполнителя-композитора Александра Марчаковского, внесшего значительный вклад в становление оригинального репертуара для струнно-щипковых народных инструментов (балалайки). Творческий путь Марчаковского позволил выявить своеобразие, специфику, всю сложность музыкально-исполнительских экспериментов, которые основаны на лучших достижениях народной инструментальной традиции. Раскрываются новаторские принципы Марчаковского, отраженные в его сочинениях, а также использование всего богатства тембральной палитры балалайки. Статья может представлять интерес для широкого круга специалистов в области педагогики искусства, музыкантов-исполнителей и обучающихся игре на балалайке.

Ключевые слова: **творчество, народная музыкальная традиция, композиторское творчество, струнно-щипковые народные инструменты.**

Исследование проблемы функционирования в современной социокультурной среде песенных и инструментальных фольклорных жанров позволяет ученым сделать вывод о том, что инструментальное творчество и яркие имена исполнителей на народных инструментах составляют целый пласт отечественной художественной культуры, сохранивший в себе до нынешнего времени многовековые традиции исполнительства на «природных музыкальных инструментах славян» (А. Фаминцын).

Анализ традиций исполнительской, композиторской и педагогической школ игры на струнно-щипковых инструментах дал возможность автору проследить эволюционный путь становления оригинального репертуара, исторически сложный, веками складывающийся процесс выработки приемов игры до их стилизации при применении современных технологических и технических средств.

Анализ архивных документов убедительно доказывает, что на протяжении длительного периода бытование на Руси домр, балалаек, гудков, гуслей, гитары приобрело настолько всеобъемлющие формы, что балалайка, например, заняла «наипервейшее место в ряду национальных русских инструментов, превратилась в своеобразную эмблему русской народной музыки» [1, с. 23].

Поэтому зоной пристального внимания исследователей сегодня выступает не только проблемы конструктивного усовершенствования струнно-щипкового народного инструментария, но и создание композиторами оригинального репертуара для всего семейства струнных народных инструментов.

При этом совершенно справедливо звучит утверждение известного этноорганолога К.А. Верткова, который настаивал на том, что для целостной характеристики народного инструментария и истории исполнительства на народных инструментах, по-прежнему диктует необходимость поиска научного обоснования проблем, связанных с педагогическими, исполнительскими конструктивными особенностями этого вида музыкально-творческой деятельности.

Содержание научных, методических трудов по истории исполнительства на русских народных инструментах В.А. Аверина [2], В.А. Вольфовича [3], М.И. Имханицкого, В.Ф. Платонова, С.И. Руднева, В.К. Сухорослова, М.А. Стаховича и др. позволяет молодому поколению музыкантов-народников погрузиться в мир сольного и коллективного музицирования на струнных народных инструментах, неповторимую красоту тембральной палитры, их выразительные возможности.

Эволюционный путь становления исполнительской, педагогической, композиторской школ на струнно-щипковых народных инструментах в России, функционирование этого вида музыкальных «орудий» в современном социуме дают возможность каждому начинающему и уже состоявшемуся профессиональному музыканту проследить сложнейший процесс формирования оригинального репертуара, то есть именно таких произведений, которые написаны специально для домры, балалайки, гуслей и др.

В профессиональной образовательной практике бытует вполне справедливое мнение, что знание законов гармонии, музыкальной формы, разных видов фактуры может дать толчок любому музыканту к началу создания собственных сочинений, то есть композиторскому творчеству. Однако только лишь некоторые из них достигают определенных вершин в данном виде музыкально-творческой деятельности.

Это связано, прежде всего, с тем, высокая степень требовательности к себе и ответственности за созданный музыкальный материал, заставляет автора критически оценивать результаты своего творческого «продукта». Но при этом, природная одаренность отельных представителей музыкально-исполнительской профессии приводит в композиторском творчестве к ощутимому результату.

В мире народно-инструментального музицирования на струнно-щипковых инструментах сегодня известны яркие, высокопрофессиональные исполнители, педагоги, которые наряду с концертной и педагогической деятельностью занимаются аранжировкой, сочинением оригинального репертуара для домры, балалайки, гуслей, гитары. К ним смело можно отнести В. Городовскую, А. Горбачева, А. Марчаковского, С. Руднева, А. Цыганкова и др.

Так, например, имя Александра Марчаковского – Заслуженного артиста РФ, широко известно как концертного исполнителя на балалайке, одного из лучших учеников выдающегося музыканта и педагога П.И. Нечепоренко. Но, при этом, композиторское творчество А. Марчаковского настолько самобытно, что его сочинения всегда отличал высочайший уровень мастерства и знание специфики исполнения того или иного сочинения.

Еще в период обучения в ГМПИ им. Гнесиных (ныне РАМ им. Гнесиных) А. Марчаковский пишет Три прелюдии, Концерт № 1 и Детские альбомы. Цикл «Три прелюдии» для балалайки и фортепиано в некотором смысле созвучны прелюдиям А. Скрябина и С. Рахманинова. В этих сочинениях создается ощущение, что автор «нащупывает» свой собственный почерк.

Дипломной работой Марчаковского выступил цикл из шести пьес «Музыка для детей», который затем был широко востребован преподавателями детских школ искусств. Невольно на ум приходит цикл Б. Бартока. Однако в отличие от цикла Бартока «Микрокосмос», где собраны 153 пьесы, объединенные в 6 тетрадей, А. Марчаковский создает цикл для детей всего из 6-ти пьес. В нем, по аналогии с великим венгерским композитором, соблюдены два главных условия – дидактический принцип доступности и расположение пьес в порядке нарастания технологических сложностей исполнения. Но, самым главным достоинством цикла, выступает, пожалуй, авторский принцип А. Марчаковского – внятная, понятная для каждого юного музыканта образная сфера произведений.

Параллельно с циклом пьес для детей А. Марчаковский создает одночастный Концерт № 1. Концерт написан в свободной форме, но автор здесь предстает как музыкант, обладающий величайшим даром мелодиста. После дебютного триумфа на выпускном экзамене председатель Государственной комиссии Народный артист СССР Н. Некрасов принял решение записать Концерт № 1 А. Марчаковского с оркестром Всесоюзного радио и Центрального телевидения.

Творческий потенциал А. Марчаковского как композитора был реализован и во время прохождения воинской службы. В это период автор создает 4-х частный цикл «Воспоминания» и посвящает его В. Ельчику. Рапсодия, которую композитор создает на русско-украинской мелодической основе, позволила представить фактуру данного сочинения образно ярко и целостно.

В сложные для страны 90-е годы Марчаковский сочиняет Токкату-фантазию, Фантазию-экспромт, 2 Скерцо, Прелюдию для балалайки-соло, Концерт № 2. В этих произведениях ясно очерчено стремление композитора к достижению импровизационному стилю, мелодизму, но с некоторой остротой гармонического сопровождения.

Первый исполнитель Концерта № 2 А. Жуков, представившего сочинение на 90-летнем юбилее великого Мастера балалайки П.И. Нечепоренко, подчеркивал, что исполнителям этого сочинения придется приложить немало усилий, чтобы выполнить все авторские замыслы: феерические пассажи, необычные фактурные решения, искрометные движения по всему грифу в условиях огромного динамического диапазона в режиме сложнейшей педализации, которая находится буквально на поверхности, исключая какие-либо другие варианты.

Все вышеизложенное обращает внимание автора к процессу получения будущего композитора профессионального образования в классе композиции. Будущий композитор, как и все другие студенты, посещает лекции по специальным профессиональным дисциплинам учебного плана, изучает специфику «почерка», то есть творчество других композиторов. Согласно требованиям учебного плана студент обязан сочинить определенное количество произведений разных по форме, содержанию, для разных инструментов или оркестров. При этом важно, что у него должно сформироваться симфоническое мышление, поскольку написание множества произведений только для инструментов-соло будет считаться узкой специализацией. Это связано с тем, что владение навыками симфонического мышления, позволяет будущему композитору применять тот огромный спектр возможностей инструментов оркестра, который может отобразить конкретное эмоциональное состояние человека путем передачи партии тому или иному инструменту.

А. Марчаковский же, как и другие исполнители-композиторы, всегда имел уникальную возможность – сочинять для инструмента, которым сам блестяще владеет и знает его уникальные специфические возможности. Именно это отличие позволяет талантливому музыканту представит всю многогранность своего дара в поистине народной традиции.

Бытует мнение, что в своем творчестве композитор отражает дух и темп того времени, в котором живет. Отсюда и способы выражения своего внутреннего сокровенного мира, запечатленного в звуке. Музыка не должна быть обусловлена такими качествами как универсальность, обыденность, иначе теряется ее ценностно-смысловая сущность. Но в музыке нет ничего такого, что практически отсутствует в окружающей человека действительности, в многогранной, разносторонней его деятельности. Представители любой нации, народности, этнической сообщности, также как и раньше, продолжают мечтать, любить, страдать, ненавидеть. Изменилась лишь степень и скорость осознания граней собственной жизни.

Поэтому обращение блистательного музыканта-исполнителя, педагога к композиторской деятельности вполне закономерно, так как струнно-щипковым народным инструментам в России всегда была отведена особая роль. Тембральные краски балалайки, тончайшие элементы музыкального языка, способного передать всю глубину эмоционально-чувственной сферы человека дали возможность А. Марчаковскому отобразить в своих сочинениях музыкальную эстетику современной социокультурной среды.

Так кто же он – Александр Марчаковский? Автор статьи не ставил своей задачей отобразить весь список сочинений композитора, но популярность произведений малых и крупных форм в профессиональных музыкантских кругах и слушательской аудитории почти абсолютная. Музыкальный язык – мелодически ярок и понятен практически для представителей любой возрастной категории.

Новаторство в части инноватики композитора к педализации инструмента и новых фактурных решений очевидно. Образная сфера всего композиторского арсенала направлена Марчаковским на доступную каждому систему общечеловеческих ценностей – добро, истина, любовь, природу, внутренний мир человека и др. При этом в его творчестве присутствует одно из важнейших качеств – исполнителю не требуется сверхъестественных способностей для понимания художественно-образной сферы сочинения [3–5].

Несомненно, с происшествием определённого отрезка времени сочинения А. Марчаковского займут достойное место в отечественной профессиональной композиторской школе как полиаспектная музыкальная информация о возможностях уникального по простоте и многообразного мира русских народных струнно-щипковых музыкальных инструментах – балалайки.

Библиографический список

1. Имханицкий М.И. *Становление струнно-щипковых народных инструментов в России*: учебное пособие для музыкальных вузов и училищ. Москва: Издательство РАМ им. Гнесиных, 2008.
2. Аверин В.А. *Таланты народные (Из истории исполнительства на русских народных инструментах в Красноярском крае*). Красноярск: КрасГУ, 1998.
3. Вольфович В. *Русские национальные музыкальные инструменты: устные и письменные традиции*. Челябинск: Гос. ин-т искусства и культуры, 1997.
4. Банин А.А. *Русская инструментальная музыка фольклорной традиции*. Москва, 1997.
5. Писняк Г.Н. *Инструментальная музыка в восточнославянском фольклоре*: учебное пособие. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2003.
6. Щербакова А.И. *Музыка и Человек в создании пространства культуры: культурологическое исследование:* монография. Москва: Издательство РГСУ, 2011.

References

1. Imhanickij M.I. *Stanovlenie strunno-schipkovyh narodnyh instrumentov v Rossii*: uchebnoe posobie dlya muzykal'nyh vuzov i uchilisch. Moskva: Izdatel'stvo RAM im. Gnesinyh, 2008.
2. Averin V.A. *Talanty narodnye (Iz istorii ispolnitel'stva na russkih narodnyh instrumentah v Krasnoyarskom krae*). Krasnoyarsk: KrasGU, 1998.
3. Vol'fovich V. *Russkie nacional'nye muzykal'nye instrumenty: ustnye i pis'mennye tradicii*. Chelyabinsk: Gos. in-t iskusstva i kul'tury, 1997.
4. Banin A.A. *Russkaya instrumental'naya muzyka fol'klornoj tradicii*. Moskva, 1997.
5. Pisnyak G.N. *Instrumental'naya muzyka v vostochnoslavyanskom fol'klore*: uchebnoe posobie. Mogilev: MGU im. A.A. Kuleshova, 2003.
6. Scherbakova A.I. *Muzyka i Chelovek v sozdanii prostranstva kul'tury: kul'turologicheskoe issledovanie:* monografiya. Moskva: Izdatel'stvo RGSU, 2011.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 378

Zeynalova I.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Economics, branch of Natural and Mathematical Disciplines, Dagestan State University (Derbent, Russia), E-mail: imara08@mail.ru*
Alieva S.Yu., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Legal and Humanitarian Disciplines, branch of Dagestan State University (Derbent, Russia), E-mail: imara08@mail.ru*

PEDAGOGICAL, SOCIAL AND LEGAL ASPECTS IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF MINORS IN THE FAMILY OF THE RISK GROUP. Educators and psychologists, apart from fear of working with problems related to violence, often experience professional informational hunger. The difficulty lies in the absence of a conceptual apparatus and criteria: what is meant by violence? In addition, they do not have a clear, informed presentation of their abilities in resolving problems related to violence. Nevertheless, a social demand for such information is beginning to form, both from practitioners and from their potential clients: adolescents and adults. Of course, the object of the impact of a social psychologist should be the indirect perpetrators of the problem – adults, i.e. parents and teachers who interact with the child. However, students should undoubtedly be the central figure in this work.

Key words: **violence at home, forms of violence, psychological discomfort, family, socio-psychological problem.**

И.Д. Зейналова, *канд. пед. наук, доц. каф. экономических, естественных и математических дисциплин, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», филиал в г. Дербенте, E-mail: imara08@mail.ru*
С.Ю. Алиева, *канд. юр. наук, доц. каф. юридических и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», филиал в г. Дербенте, E-mail: imara08@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, СОЦИАЛЬНЫЕ И ЮРИДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ПРОЦЕССАХ СОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СЕМЬЯХ ГРУППЫ РИСКА

Педагоги и психологи кроме страха перед работой с проблемами, связанными с насилием, часто испытывают ещё и профессиональный информационный голод. Сложность состоит и в отсутствии концептуального аппарата и критериев: что понимается под насилием. Кроме того, у них нет четкого, осознанного представления своих возможностей в разрешении проблем, связанных с насилием. Тем не менее, сейчас уже начинает формироваться социальный запрос на подобную информацию, причем как от специалистов-практиков, так и от их потенциальных клиентов: подростков и взрослых. Конечно, объектом воздействия социального психолога должны стать опосредованные виновники возникшей проблемы – взрослые: родители и учителя, взаимодействующие с ребенком. Однако центральной фигурой в этой работе, несомненно, должны быть учащиеся.

Ключевые слова: **насилие в семье, формы насилия, психологический дискомфорт, семья, социально-психологическая проблема.**

Выделение насилия в семье в самостоятельную социальную проблему – только первый шаг, направленный на ее разрешение. На этом пути много препятствий. Это и отсутствие четких определений, теоретической базы, научной основы и отсутствие полной информации о степени распространенности данного явления.

Недостаток информации по проблеме насилия зачастую приводит к тому, что необходимость разрешения вопросов, связанных с насилием, вызывает сопротивление и желание передать весь груз коррекционной и профилактической работы сотрудникам правоохранительных органов. Такое отношение характерно не только для педагогов и школьной администрации (часто не осознающих глубину существующего насилия даже в их школе, не говоря уже об обществе) но и для школьных психологов [1].

Еще нет разработанных теоретических и методологических концепций о причинах и условиях насилия в семье. Это так же относится и пассивной роли государства по данному вопросу – это:

- отсутствие федерального закона, обеспечивающего защиту жертв домашнего насилия;
- судебная и правоохранительная практика, отрицающая проблему домашнего насилия;
- высокая степень латентности данного явления: как объективная, обусловленная тем, что о фактах насилия в семье не заявляется в правоохранительные органы, так и субъективная, обусловленная сокрытием фактов насилия в семье правоохранительными органами.

Историческое отношение общества и государства к жестокости в семье менялось. Раньше многие виды насилия в быту были фактически узаконены. Патриархальное устройство государства, исповедуя формальный принцип невмешательства в семейные дела, наделяло при этом мужчину широкими властными полномочиями по отношению к другим членам семьи.

Когда же насилие в семье стало социальной проблемой и получило негативную оценку со стороны общества? Осознание социально-психологических причин данной проблемы произошло в Америке и Европе в 70-е годы двадцатого века, когда идеи равноправия мужчин, женщин и детей в семье и в социальной жизни получили широкое признание. Все это произошло благодаря неправительственным женским организациям, специалистам в области психологического онтогенеза и гендерных исследований, а также социальным работникам [2].

В Советском Союзе насилие в семье было «закрытым» вопросом. Им занимались только криминологи и другие специалисты при изучении семейно-бытовых преступлений. Насилие в семье не могло стать социально-психологической проблемой в стране, где в уголовно-правовой доктрине приоритетными объектами защиты были государственные интересы и государственная собственность.

В процессе перехода к рыночным условиям стал наблюдаться рост криминализации общества в целом. Данный процесс не обошел и семью, в которой стал складываться особый образ жизни, при котором насилие, алкоголизм, наркомания становятся нормой поведения, передающейся от одного поколения к другому.

Публично о насилии в семье в России заговорили совсем недавно, с 1993 года, по инициативе женских общественных организаций. Физическое насилие – это «общественно опасное противоправное воздействие на организм другого человека, осуществленное против его воли» [3]. Согласно отечественной юридической доктрине психическое насилие выражено словосочетанием «угроза применения насилия». Под угрозой применения насилия понимается устрашение, запугивание применением физического насилия. Это средство воздействия на психику, направленное на то, чтобы заставить потерпевшего подчиниться преступным требованиям. Угроза чаще всего выражается в создании впечатления неизбежной расправы при помощи определенных словесных заявлений, жестов, демонстрации оружия и т. п.

Это подтверждается и другими подобными исследованиями, каждый психолог, работающий в школе и за ее пределами, встречается с проблемами, причиной которых являются разные формы насилия [4].

Являясь многочисленными жертвами мира взрослых, подростки сами нередко встают на путь насилия, «дают» неумолимый рост преступлений. Исследования социальных психологов по проблеме насилия можно разделить на несколько групп:

1) вопросы, касающиеся конкретных действий – это самая многочисленная (по количеству запросов) группа;

2) вопросы, касающиеся профилактики;

3) единичные запросы по вопросам, касающимся концептуального аспекта, с нашей точки зрения, немаловажного;

4) блок вопросов о службах помощи, существующих в городе (какие; где; кому помогают).

С теоретической точки зрения насилие над детьми можно рассматривать как проявления страха: страха насилия и страха виктимизации. Страх является одной из важных доминант, определяющих психологическое состояние и поведение человека, а источники страха многочисленны и разнообразны. Различия многообразных проявлений страха в индивидуальном и групповом сознании во многом связаны с уровнем осознания реальной опасности, которую влечет за собой меняющаяся в обществе криминогенная ситуация [5].

Вместе с тем, интенсивность проявлений страха зависит, конечно, и от общего контекста социальной ситуации, от общего уровня социальной защищенности граждан, в частности детей. Кроме того, нельзя не помнить о том, что у подростка есть еще один страх, – страх открыться взрослому (это касается и физического насилия, в частности, сексуального, и психического насилия дома и вне его).

Отдельно следует рассмотреть особенности социально-психологических подходов к сексуальному насилию, которое характеризуется как одна из форм жестокого обращения с ребенком. В этом случае сексуальное насилие сопровождается, например, побоями и угрозами, что означает также физическое и психологическое насилие.

Конечно, объектом воздействия социального психолога должны стать опосредованные виновники возникшей проблемы – взрослые: родители и учителя, взаимодействующие с ребенком. Однако центральной фигурой в этой работе, несомненно, должны быть учащиеся.

Социально-психологические теоретические исследования насилия выделяют его как органическую часть агрессии и жестокости. Точнее понятия «жестокость» и «насилие» – «более узкие и входят в понятие агрессия» [6].

Агрессию можно определить как целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт.

Жестокость – это свойство личности, заключающееся в безразличии к страданиям людей или же в стремлении к их причинению. Насилие – это нарушение чужого поведения.

Определяют 4 типа позиции насилия и жестокого обращения с ребенком: физическое насилие; пренебрежение; сексуальное насилие; психологическое жестокое обращение. Насилие над детьми может быть двух типов явное и скрытое (косвенное). По времени насилие делится на происходящее в настоящем и случившееся в прошлом. По месту происшествия и окружения насилие бывает: дома – со стороны родственников, в школе – со стороны педагогов или детей, на улице – со стороны детей или со стороны незнакомых взрослых.

В связи со скрытностью, латентностью явления насилия над детьми во время диагностики приходится иметь дело с большим количеством симптомов и поведенческих индикаторов. К ним относятся: жалобы ребенка на хронические паттерны поведения обидчика, такие, как унижение, оскорбление, издевательства и высмеивание [7]. Такой ребёнок имеет забитый вид, поведение замкнутое, отчужденное, тревожное, раздражительное, с низкой самооценкой и другими проявлениями насилия.

Определенные позиции насилия имеет и сексуальное насилие над детьми. Выделение и фиксация специфических признаков данных, имеет место сексуального насилия над ребенком и приобретает большое значение для распознавания факта насилия с целью оказания своевременной помощи жертве.

Наличие у ребенка симптомов или поведенческих индикаторов, позволяет нам поставить один из двух диагнозов: плохое обращение с ребенком (педагогическая запущенность) или злоупотребление ребенком.

Существует концепция фрустрации – агрессии, которая разрабатывалась многими зарубежными авторами [8]. Фрустрация, стресс, которые может испытывать взрослый, могут сформироваться у ребенка, как следствие стереотипного агрессивного поведения.

С точки зрения социальной психологии, насилие со стороны близкого, в котором ребенок всегда пытается найти опору и поддержку, наносит больший психологический и физический ущерб, чем насилие со стороны постороннего. В данном случае, нарушается основной принцип семьи – безопасное существование любого ее члена.

Итак, становится очевидным, что по проблемам, связанным с насилием, у школьного психолога есть три приоритетных направления в работе:

- профилактика насилия;
- работа с проблемой, связанной с фактом насилия;
- профилактика виктимности.

Как в отношении совершающего насилие, так и в отношении жертвы, изучение причинной цепочки ведет далеко за пределы конкретной ситуации, открывая возможность оценить сумму обстоятельств, повлиявших как на формирование “насильника”, так и на формирование уязвимой личности с деформированным личностным профилем, ставшей жертвой. Дети представляют собой группу риска, а профилактика насилия по отношению к ребенку, в том числе и между детьми одновременно является и профилактикой правонарушений.

Библиографический список

1. Черепанова Е. *Психологический стресс*. Москва: Речь, 2012.
2. Рутман А. *Оказание медико-психологической и правовой помощи детям и подросткам, пострадавшим от насилия:* методические рекомендации. Ярославль, Филинъ, 2007.
3. Антонян Ю.М., Горшкова И.В., Зулкарнеева Р.М. *Проблемы внутрисемейной агрессии.* Москва, 2012.
4. Захарьева И.А. *Нет Насилию! (Анализ проблемы насилия и его профилактики среди детей и подростков).* Санкт-Петербург, 2012.
5. Центров Е.Е. *Криминалистическое учение о потерпевшем*. Москва, 2013.
6. *Насилие, агрессия, жестокость. Криминально-психологическое исследование.* Москва: ВНИИ Проблем исследования, 2000.
7. *Руководство по предупреждению насилия над детьми*. Под редакцией Асановой Н.К. Москва, 2007.
8. Минеева О.А. Работа с семьей в условиях ПМС-центра по поводу жестокого обращения с детьми: [Опыт Психол.-мед.-соц. Центра «Юго-запад» Москвы]. *Семейная психология и семейная терапия.* 2009; 1: 194.
9. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д., Джиоева А.Р., Дмитриев М.М., Дубинина Н.В., Дуйсекеева Н.Ж., Ерина И.А., Идрисова П.Г., Исаева Ж.К., Исалгинбаева К.К., Калиев Б.Н., Калкеева К.Р., Карабулатова И.С., Касторнова В.А., Клушина Е.А., Клушина Н.П., и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2018.
10. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н. С., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д., Гадзаова Л.П., Дзидзоева С.М., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Идрисова П.Г., Касторнова В.А., Киргуева Ф.Х., Клушина Е.А., Клушина Н.П. и др. *Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты:* коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Cherepanova E. *Psihologicheskij stress*. Moskva: Rech', 2012.
2. Rutman A. *Okazanie mediko-psihologicheskoj i pravovoj pomoschi detyam i podrostkam, postradavshim ot nasiliya:* metodicheskie rekomendacii. Yaroslavl', Filin`, 2007.
3. Antonyan Yu.M., Gorshkova I.V., Zulkarneeva R.M. *Problemy vnutrisemejnoj agressii.* Moskva, 2012.
4. Zahar'eva I.A. *Net Nasiliyu! (Analiz problemy nasiliya i ego profilaktiki sredi detej i podrostkov).* Sankt-Peterburg, 2012.
5. Centrov E.E. *Kriminalisticheskoe uchenie o poterpevshem*. Moskva, 2013.
6. *Nasilie, agressiya, zhestokost'. Kriminal'no-psihologicheskoe issledovanie.* Moskva: VNII Problem issledovaniya, 2000.
7. *Rukovodstvo po preduprezhdeniyu nasiliya nad det'mi.* Pod redakciej Asanovoj N.K. Moskva, 2007.
8. Mineeva O.A. Rabota s sem'ej v usloviyah PMS-centra po povodu zhestokogo obrascheniya s det'mi: [Opyt Psihol.-med.-soc. Centra “Yugo-zapad” Moskvy]. *Semejnaya psihologiya i semejnaya terapiya*. 2009; 1: 194.

9. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S., Gadzhieva P.D., Dzhioeva A.R., Dmitriev M.M., Dubinina N.V., Dujsekeeva N.Zh., Erina I.A., Idrisova P.G., Isaeva Zh.K., Isalginbaeva K.K., Kaliev B.N., Kalkeeva K.R., Karabulatova I.S., Kastornova V.A., Klushina E.A., Klushina N.P., i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
10. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Amambaeva N. S., Asil'derova M.M., Ben A.M., Gadzhieva P.D., Gadzaova L.P., Dzidzoeva S.M., Erina I.A., Zembatova L.T., Idrisova P.G., Kastornova V.A., Kirgueva F.H., Klushina E.A., Klushina N.P. i dr. *Lichnost' v sovremennoj real'nosti: pedagogicheskie, psihologicheskie, lingvisticheskie, pravovye aspekty:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 371

***Zeynalova I.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Economics, branch of Natural and Mathematical Disciplines, Dagestan State University (Derbent, Russia), E-mail: imara08@mail.ru*

AGE REGULARITIES OF MORAL DEVELOPMENT OF CHILDREN. The problem of the moral education of the individual has always been one of the urgent problems, and in modern conditions it acquires special significance. The lack of censorship in the media, moral chaos has a negative impact on children, adolescents and young people who do not have a certain culture, informational immunity. The moral upbringing of schoolchildren acquires today no less, if not more, significance than knowledge and skills. Moral education of a person begins at birth. At preschool age, children form initial moral feelings and the presentation of elementary skills of moral behavior. Moral education of students is one of the most important tasks of the school. And this is natural because in the life of our society the role of moral principles is growing more and more, the sphere of action of the moral factor is expanding.

Key words: **moral education of a child, moral formation, personality development in childhood, moral feelings, educational influence, "behavioral" practice.**

***И.Д. Зейналова,** канд. пед. наук, доц. каф. экономических, естественных и математических дисциплин, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», филиал в г. Дербенте, E-mail: imara08@mail.ru*

ВОЗРАСТНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Проблема нравственного воспитания личности всегда была одной из актуальных проблем, а в современных условиях она приобретает особое значение. Отсутствие цензуры в СМИ, нравственный беспредел оказывает негативное влияние на детей, подростков и молодежь, не обладающих определенной культурой, информационным иммунитетом. Нравственное воспитание школьников обретает сегодня не меньшую, если не большую значимость, чем знания, умения и навыки. Нравственное воспитание человека начинается с рождения. В дошкольном возрасте у детей формируются первоначальные нравственные чувства и представление элементарных навыков нравственного поведения. Нравственное воспитание учащихся – одна из самых важных задач школы. И это закономерно потому, что в жизни нашего общества все более возрастает роль нравственных начал, расширяется сфера действия морального фактора.

Ключевые слова: **нравственное воспитание ребенка, моральное становление, развитие личности в детстве, нравственные чувства, воспитательное воздействие, «поведенческая» практика.**

Моральное становление человека представляет собой чрезвычайно сложный и многогранный процесс. Стремительное развитие техники, убыстрение темпов жизни, социальные преобразования во всем мире, увеличения числа и разнообразия контактов между людьми – все это предъявляет повышенные требования и к моральной зрелости, и к самостоятельности человека.

Определяющую роль в этом процессе играет социальная среда. Само формирование нравственных качеств происходит в социальной среде, в его реальных действиях и поступках и в той внутренней работе, которая завязывается вокруг них и в них выплескивается.

Развитие личности в детстве происходит под влиянием различных социальных факторов [1; 2].

В разные возрастные периоды личного развития количество социальных институтов, принимающих участие в формировании ребенка как личности, их воспитательное значение различны. В процессе развития личности ребенка от рождения до трех лет доминирует семья. В дошкольном детстве к воздействию семьи добавляется влияние общение со сверстниками, другими взрослыми людьми. С поступлением в школу открывается новый мощный канал воспитательного воздействия на личность ребенка через сверстников, учителей школьные учебные предметы и дела. Расширяется сфера контактов со средствами массовой информации .

Начиная с подросткового возраста, большую роль в развитии личности играет общение со сверстниками, друзьями, среди которых ребенок проводит большую часть своего времени.

По мере взросления роль семьи в развитии ребенка постепенно уменьшается и увеличивается разносторонность воспитательных воздействий на личность ребенка.

Отечественный психолог А.В. Зосимовский разработал периодизацию нравственного развития детей [3].

Первый этап охватывает младенчество и раннее детство–этап приспособительно реактивного поведения. Процесс первоначальной социализации малыша.

Поскольку в поведении младенца господствует непроизвольность, а осознанный нравственный выбор не представлен даже в зачаточном виде, рассматриваемый этап характеризуется как время преднравственного развития. В этот период ребенок приобретает готовность к адекватному реагированию (вначале сенсорному, а затем обобщенно–вербальному) на простейшие внешние регулирующие воздействия.

Посредством разумно организованной «поведенческой» практики ребенок подготавливается к переходу на следующий, принципиально **новый второй этап** своего духовного становления, характеризующийся в целом формированием у детей первоначальной готовности добровольно, на основе элементарной осознанности смысла нравственных требований, подчинять им свое поведение, ставить "надо" выше "хочу" причем недостаточная осознанность нравственных действий проявляется у ребенка на данной ступени развития главным образом в том, что их направляют не собственные его убеждения, а некритически усвоенные им нравственные представления окружающих. Этот этап охватывает дошкольный и младший школьный возраст.

С дошкольным периодом (от 3–4 до 6–7 лет) связанны истоки нравственного развития детей, когда у них на фоне непосредственно мотивируемой деятельности впервые возникают ростки произвольного положительного направленного поведения.

В младшем школьном возрасте, в период собственно нравственного развития детей, их моральная сфера претерпевает дальнейшие изменения .

Игру как ведущий вид деятельности дошкольника сменяет теперь повседневное выполнение ребенком разнообразных школьных обязанностей, что создает благоприятнейшие условия для углубления его нравственного сознания и чувств, укрепления его нравственной воли. Доминирующая у дошкольника непроизвольная мотивация поведения уступает в новых условиях первенство мотивации произвольной, социально направленной.

Вместе с тем даже самым высоким уровнем нравственного развития младшего школьника присущи свои возрастные ограничения. В этом возрасте дети еще не способны к достаточно полноценной выработке собственных нравственных убеждений. Усваивая то или иное моральное требование, младший учащийся все еще полагается на авторитет педагогов, родителей, более старших учеников. Относительная несамостоятельность морального мышления и большая внушаемость младшего школьника обуславливают его легкую восприимчивость, как к положительному, так и к дурному влиянию.

Третий этап нравственного развития личности охватывает подростковый и юношеский возраст и представлен как этап нравственной самодеятельности воспитанника, под которой понимается вполне сознаваемое, и добровольное, подчинение человеком своего поведения нравственным принципам.

Подростковый период отличен от младшего школьного тем, что у воспитанников в эти годы формируются собственные нравственные взгляды и убеждения .

У подростка формируется понятийное мышление. Ему доступно понимание связей между конкретным поступком и качествами личности, на основе его возникает потребность в самосовершенствовании.

Осознавая свои возросшие умственные и физические силы, учащиеся средних классов стремятся к самостоятельности и взрослости. Возросший уро-

вень нравственного сознания позволяет им сменить некритическое усвоение поведенческих норм, характерное для дошкольников и младших учащихся, критическим, а отдельные осознанные и внутренне принятые им моральные требования становятся его убеждениями .

Мораль подростка в её развитых формах качественно очень близка морали взрослого человека, но все же имеет ряд отличий, главное среди них составляет фрагментарность нравственной убежденности подростка, обуславливающая избирательность его нравственной самодеятельности.

Юношеский период морального становления воспитанника его нравственная сфера постепенно утрачивает черты "детскости", приобретая основные качества, свойственные высоконравственному взрослому человеку [4; 5].

Учащиеся старшего возраста способны уже иметь четкое научное представление о морали, об истинности или ложности различных нравственных норм. Все это приводит юношеский период к преодолению фрагментарности, увеличению автономности нравственных убеждений и отражающего их нравственного поведения воспитанника.

У старшеклассников резко усиливается возникающий еще в подростковый период этический критицизм, позволяющий уже очень немногое принимать на веру. В этом возрасте возникает потребность критической переоценки и переосмысливания, когда-то бездумно воспринятого.

Т.о., фрагментарную самодеятельность в сфере морали, присущую подростковому возрасту, в юношеском возрасте сменяет всеохватывающая самодеятельность, что позволяет и весь юношеский период нравственного развития личности определить, как период глобальной нравственной самодеятельности.

Необходимо отметить, что моральное совершенствование человека, достигшего в юношеский период эталонного уровня нравственности, может продолжится всю жизнь. Но с годами в нравственной сфере этого человека уже не возникает каких–либо принципиально новых образований, а происходит лишь укрепление, развертывание и совершенствование появившихся ранее. В общественном плане нравственная модель старшеклассника представляет ту нравственную ступень, начиная с которой человек, поднявшийся на нее, без скидок на возраст может быть признан высоконравственным .

Библиографический список

1. Коваленко Ж.В., Губалов С.Н. Урок нравственности. *Начальная школа.* 2011; 6: 93.
2. Братусь Б.С. *Психологические аспекты нравственного развития личности.* Москва, 2012.
3. Зосимовский А.В. *Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте.* Москва, 2011.
4. Соловцова Е. Нравственные представления младших школьников. *Воспитание школьников*. 2012; 1: 341.
5. Александров А.П. Нравственное воспитание. *Педагогическая энциклопедия*. Москва, 2013: 106.

References

1. Kovalenko Zh.V., Gubalov S.N. Urok nravstvennosti. *Nachal'naya shkola.* 2011; 6: 93.
2. Bratus' B.S. *Psihologicheskie aspekty nravstvennogo razvitiya lichnosti.* Moskva, 2012.
3. Zosimovskij A.V. *Formirovanie obschestvennoj napravlennosti lichnosti v shkol'nom vozraste.* Moskva, 2011.
4. Solovcova E. Nravstvennye predstavleniya mladshih shkol'nikov. *Vospitanie shkol'nikov*. 2012; 1: 341.
5. Aleksandrov A.P. Nravstvennoe vospitanie. *Pedagogicheskaya `enciklopediya*. Moskva, 2013: 106.

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 378

Zeynalova I.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Economics, branch of Natural and Mathematical Disciplines, Dagestan State University (Derbent, Russia), E-mail: imara08@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF INTERACTION BY STUDENTS WITH NEW COMPUTER TECHNOLOGIES. The use of new information technologies in education only in the case leads to the solution of the acute problems of modern education, when the development of the technological subsystem of education is accompanied by radical changes in all other subsystems: theoretical and methodological, pedagogical, methodical and organizational. It is fundamentally erroneous to imagine that it is first necessary to create a theory of learning and only then, having built a technology, to begin designing computer-based educational programs. It is necessary to go from three sides at once, so that each step in solving problems or theories, or learning technologies, or designing computer programs for educational purposes at the same time contributes to solving the other groups of psychological problems of computer learning.

Key words: **informative NT, planning of computer programs, educational programs, learning technologies.**

И.Д. Зейналова, *канд. пед. наук, доц. каф. экономических, естественных и математических дисциплин, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», филиал в г. Дербенте, E-mail: imara08@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, УЧАЩИХСЯ С НОВЫМИ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

Использование новых информационных технологий в образовании только в том случае ведет к решению острых проблем современного образования, когда развитие технологической подсистемы образования сопровождается радикальными изменениями во всех других подсистемах: теоретико-методологической, педагогической, методической и организационной. В корне ошибочно представление, будто вначале необходимо создать теорию обучения и лишь потом, построив технологию, приступить к проектированию компьютерных программ учебного назначения. Необходимо идти сразу с трех сторон, чтобы каждый шаг в решении проблем или теории, или технологии обучения, или проектирования компьютерных программ учебного назначения одновременно вносил вклад в решение остальных групп психологических проблем компьютерного обучения.

Ключевые слова: **новые информационные технологии, проектирование компьютерных программ, программы учебного назначения, технологии обучения.**

Информатизация образования поставила перед педагогической психологией ряд актуальных проблем. Прежде всего, в связи с передачей современным технологиям некоторых обучающих функций, возникла необходимость решения проблемы взаимодействия учащихся с компьютером, которое отличается от взаимодействия человека с человеком, педагога с учащимся. В настоящее время речь идет, главным образом, о распределении управляющих функций между педагогом и компьютером, что требует пересмотра организации управления учебной деятельностью.

Выделяются условно три группы проблем, связанных с информатизацией обучения: первая относится к теории обучения, вторая – к технологии компьютерного обучения, а третья – к разработке компьютерных программ учебного назначения, которые часто называют педагогическими программными приложениями (ППП).

Практическое применение теория и технология компьютерного обучения находят в разработке, которая содержит следующие уровни: ***концептуальный, технологический, операционный, педагогической реализации***. В концептуальном плане разработки ППП проблемой является установление психологических механизмов взаимодействия педагога, компьютера и учащихся в учебном процессе. Для технологического уровня проектирования ППП центральной является проблема взаимодействия различных компонентов способа управления. Операционный уровень связан с определением возлагаемых на персональный компьютер функций и выбором способов их реализации.

Для преподавателей-предметников наиболее важным является педагогический план реализации ППП, т.е. перевод общих психолого-педагогических принципов управления в конкретные обучающие воздействия, закладываемые в сценарий ППП при их разработке.

В компьютерных учебных программах реализуется диалог между учащимся и персональным компьютером. По уровню активности выделяют три уровня человеко-машинного диалога: **реактивный, активный и интерактивный**. **Реактивный диалог** предусматривает лишь простейшие реакции обучаемого на задаваемые ему компьютером вопросы: ответы в виде «да» или «нет», выбор ответа из небольшого набора возможностей, численный или символьный ответ определенного формата на задаваемый вопрос. При **активном диалоге** учащимся приходится делать выбор из многих новых и разных возможностей, принимать самостоятельное решение. **Интерактивная форма** диалога предполагает содержательные вопросы и разумные ответы в пределах определенной темы.

В настоящее время в практике преподавания используется достаточно много компьютерных учебных программ, с помощью которых реализуется реактивный диалог. Если активный диалог обучаемого с компьютером возможно реализовать с помощью разветвленных учебных программ, то интерактивный диалог между ними в настоящее время не реален в силу определенных ограничений диалоговых систем. Академик В.М. Глушков писал: «Преодоление указанных недостатков нынешнего этапа автоматизации обучения обеспечивается развитием работ по искусственному интеллекту. Прежде всего – это работы по функционированию ЭВМ в естественных человеческих языках с распознаванием смысла, а также работы по диалоговым системам автоматизации дедуктивных построений логического вывода».

Наиболее сложным участком в разработке ППП является их педагогическая направленность, которая позволяет выделить три уровня диалога [1]:

а) **фактический**, при котором персональный компьютер строит свои ответы на основе формальных преобразований;

б) **диалог, направленный на решение**, предлагает учащимся задачи, но без учета целей обучения;

в) **диалог, обучающее воздействия которого выдаются с учетом модели обучаемого**, что дает возможность персональному компьютеру осуществить рефлексивное управление, т.е. он строит модель обучаемого, которая учитывает особенности его познавательной деятельности.

Отметим недостатки существующих ныне диалоговых систем:

1) обучающее воздействие не учитывает индивидуальных особенностей обучаемого;

2) большинство систем не могут определить те пробелы умственной деятельности, которые обусловили затруднения обучаемых;

3) большинство систем не могут оценить оригинальность решения, его оптимальность, понять многие вопросы.

Для эффективного использования диалоговых систем в обучении нужны научные основы обучения, компьютерная дидактика, а также рост интеллектуальных возможностей компьютеров.

В корне ошибочно представление, будто вначале необходимо создать теорию обучения и лишь потом, построив технологию, приступить к проектированию обучающих программ. Необходимо идти сразу с трех сторон, чтобы каждый шаг в решении проблем или теории, или технологии обучения, или проектирования обучающих программ одновременно вносил вклад в решение остальных групп психологических проблем компьютерного обучения.

По-разному трактовались два звена процесса обучения – управляющая и управляемая. При организации любой системы, связанной с управлением, важнейшей задачей является четкое определение управляющего и управляемого звеньев процесса обучения.

Важно не только установить, скажем, что «педагог управляет, а учащийся подвергается управлению» (так узко понимает управление большинство авторов), но и не упускать из виду, что обучающийся и воспитываемый – это не столько управляемая, сколько самоуправляемая система с высшей способностью к самоорганизации, и что у него гораздо больше степеней свободы в процессе обучения, чем у того, кто их обучает и воспитывает[1].

В совокупность задач управления входит решение проблемы индивидуализации обучения, которое связано с педагогически грамотным использованием обратных связей. Различные технические средства обратной связи создавались для решения дидактической задачи интенсификации процесса обучения за счет эффективного использования педагогом информации о ходе усвоения учебного материала, которая поступала с рабочих мест, обучаемых. С помощью современных локальных вычислительных сетей можно создавать педагогически оптимальный режим работы с компьютерной учебной программой, отбирать, систематизировать и выдавать педагогически важную информацию преподавателю в удобной для него форме.

Применение в процессе обучения сначала простейших технических средств, а затем современных компьютеров инициировало изучение **механизма обратной связи**. Во многих исследованиях обратная связь отождествляется с контролем, т.е. обратная связь – это своеобразное относительно самостоятельное дидактическое явление. Можно говорить о вспомогательной роли контроля в системе деятельности обучаемого, так как контроль помогает реализовать в обучении обратную связь. Контроль выполняет мотивирующую функцию; длительное его отсутствие со стороны обучающего может привести к потере познавательной потребности. Контроль разграничивают на сопровождающий и констатирующий. Анализ этих видов контроля может привести к созданию такой обучающей программы, которая в условиях автоматизированного обучения в дисплейном классе и с разным контингентом обучаемых почти всегда будет содействовать повышению эффективности обучения.

За психологическую основу организации контроля в условиях автоматизированного обучения можно взять результаты исследования [1], где устанавливается, что механизм внутреннего контроля и внутренней обратной связи с мотивом, вызвавшим действие, развертывается во времени и проходит четыре стадии: а) подготовка к принятию решения; б) принятие решения; в) реализация решения; г) соотнесение результата решения с образцом.

Познавательный процесс имеет место лишь в том случае, когда система деятельности учащихся (управляемая система) мотивирована с помощью целенаправленных воздействий системы деятельности педагога (управляющая система) и вследствие этого готова воспринимать знания. Эти две системы соприкасаются в процессе управления с помощью обратных связей. Таким образом, в учебно-воспитательном процессе участвуют две самоорганизующиеся, самоуправляющиеся системы, каждая из которых включает во взаимодействие два уровня: учебной деятельности (информационной) и личностной. Функциональное управление начинается тогда, когда эти две системы приходят в движение и между ними образуются обратные связи на информационном и личностном уровнях. Отсутствие одного из уровней делает процесс управления обучением невозможным.

Главным механизмом функционирования обратной связи является двойной резонанс. Резонанс определим, как ответное звучание, в процессе которого одна система начинает отзываться в ответ на информационный сигнал другой. Считают, что цель любого обучения – передача обучаемому определенной информации и формирование навыков владения этой информацией. Педагог должен выбрать такой вид информационной и личностной деятельности, которая приемлема для него и учащихся.

Педагогические программные средства пока еще часто разрабатываются без какой-либо общепринятой педагогической концепции. Часть разработчиков при создании ППП за теоретическую базу берут идеи советских психологов П.Н. Гальперина и Н. Ф. Талызиной о поэтапном формировании умственных действий. Другие пользуются идеями Л. С. Выготского, Пиаже, теорией модульных систем и т.д. В настоящее время разработано много ППП, основанных на развитии идей программированного обучения. Заметим, что именно при разработке обучающих программ в период интенсивного развития программированного обучения были допущены ошибки, вызванные некорректным применением кибернетических понятий в дидактике. Н.Ф. Талызина отмечает: «Дискредитировала себя не идея программированного обучения, а неудачная реализация этой идеи» [3, с. 43].

Возникшие негативные последствия применения в учебном процессе обучающих программ, связанных с идеями программированного обучения, можно преодолеть за счет расширения учебной среды. Это, прежде всего, создание условий учебного сотрудничества между учащимися и педагогами во время их работы, опосредственной применением компьютерных технологий.

Новые педагогические технологии невозможно отделить от информационных и коммуникационных технологий, которые позволят изменить саму парадигму образования и только новые информационные технологии разрешают наиболее эффективно реализовать возможности, заложенные в новых педагогических технологиях.

Библиографический список

1. Христочевский С.А. Информатизация образования. *Информатика и образование.* 2004; 1: 13 – 19.
2. Федосеев Л.Л. Проектирование учебной деятельности как методическая основа внедрения информационных технологий в образование. *Системы и средства информатики*. Москва, 2010; Вып. 6: 160 – 163.
3. Талызина Н. Ф. *Управление познавательной деятельностью*. Москва, 2005.

References

1. Hristochevskij S.A. Informatizaciya obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie.* 2004; 1: 13 – 19.
2. Fedoseev L.L. Proektirovanie uchebnoj deyatel'nosti kak metodicheskaya osnova vnedreniya informacionnyh tehnologij v obrazovanie. *Sistemy i sredstva informatiki*. Moskva, 2010; Vyp. 6: 160 – 163.
3. Talyzina N. F. *Upravlenie poznavatel'noj deyatel'nost'yu*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 377

Zembatova L.T., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov; Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru*
Buraeva N.D.*, postgraduate, North Ossetia State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: nini-bur@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES TO THE FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS IN CONDITIONS OF A REGION. Primary school age is a special period in development of a person, the time of formation of civil position, respect for people and understanding them regardless of social background, nationality, language and faith. The system of training and education of the individual does not correspond to modern scientific knowledge about the person, society, motives of his behavior. The readiness for the future teacher to form the national consciousness of younger students is the result of special training, which is an integral education of the personality of the future teacher, which occurs when combining motives, competencies, professional knowledge, skills and pedagogical experience, adequate to the requirements of the relevant direction of professional and pedagogical activity.

Key words: **national consciousness of pupils, student, future teacher of primary classes, pedagogical conditions of preparation of students, special course, educational process, pedagogical conditions.**

Л.Т. Зембатова, *д-р пед. наук, проф. каф. начального и дошкольного образования, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова; проф. каф. педагогики и психологии, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: 21lala@mail.ru*
Н.Д. Бураева, *аспирант, каф. общей и социальной педагогики, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ, E-mail: nini-bur@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА

Младший школьный возраст – особый период в становлении личности, время формирования гражданской позиции, уважения к окружающим и становления самосознания вне зависимости от социального происхождения, национальности, родного языка и вероисповедания. Система обучения и воспитания личности, актуальные на сегодняшний день, по нашему мнению, не соответствуют современному научному знанию о человеке, обществе, мотивах его поведения. Школа должна выступить в качестве эффективного средства национально–культурного возрождения, формировать и развивать у учащихся национальное самосознание. Готовность будущего учителя к формированию национального самосознания младших школьников – это результат специальной подготовки, представляющий собой интегральное образование личности будущего учителя, которое возникает при объединении мотивов, компетенций, профессиональных знаний, умений, навыков и педагогического опыта, адекватных требованиям соответствующего направления профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: **национальное самосознание учащихся, студент – будущий учитель начальных классов, педагогические условия подготовки студентов, спецкурс, воспитательный процесс, педагогические условия.**

Проблема формирования национального самосознания молодежи приобрела особую актуальность в XXI веке, когда политика национальной обособленности, искусственной самоизоляции, как и ростки национального превосходства, привели народы к духовному опустошению и нравственным потерям [1].

Россия не осталась в стороне от всего этого. Существенные изменения, происходящие сегодня, имеют свою специфику, связанную как с поляризацией российского общества, так с многонациональностью его населения. Возникающие то тут, то там, на территории страны межнациональные и межконфессиональные конфликты, бесспорно, сказались на самосознании подрастающего поколения [2].

Северный Кавказ, представляющий собой многонациональный и многоконфессиональный регион, в котором произошло переплетение национальных, общероссийских и всемирных тенденций, не остался в стороне от существующих проблем [3].

Республика Северная Осетия–Алания представляет один из 7 субъектов Северо–Кавказского федерального округа Российской Федерации. Это достаточно густонаселенный (плотность населения – 87,86 чел./км^2 (2018)), один из самых урбанизированных (удельный вес городского населения составляет 64,25%) и многонациональных (в республике проживают представители 95 национальностей) субъектов Северо–Кавказского федерального округа [4].

Вот почему рассмотрение особенностей формирования национального самосознания у представителей, тесно контактирующих этносов в таком регионе, является на сегодняшний день актуальным [5, с. 58].

Современные системы обучения и воспитания личности, на наш взгляд, не соответствуют современному научному знанию о человеке, обществе, мотивах его поведения [6, с. 72]. Школа должна выступить в качестве эффективного средства национально-культурного возрождения, формировать и развивать у учащихся национальное самосознание [7, с. 43].

Начальный этап обучения является особым периодом в становлении личности, время, когда педагог может повлиять на формирование гражданской позиции обучаемого, корректного отношения к окружающим и понимания этих процессов вне зависимости от социального происхождения, национальности и вероисповедания [8]. Воспитание младших школьников с позиций национальных и духовно–нравственных ценностей позволит им в будущем избежать отчуждения от национальных, отечественных идеалов и межнациональных конфликтов [9, с. 81].

Огромная роль в процессе формирования национального самосознания младших школьников отводится учителю [10, с. 4]. Анализ научно–методической литературы по проблеме формирования национального самосознания школьников показывает, что учителя недостаточно готовы к решению задач, связанных с этим процессом [11, с. 190; 12, с. 67] Эти задачи должны ставиться и решаться при подготовке в вузах преподавателей начальных классов.

Имея целью качественную подготовку студентов как будущих преподавателей к формированию национального самосознания в среде учащихся, важнейшим направлением развития является ряд педагогических условий, которые представляют собой ключевую составляющую педагогической системы [13, с. 46; 14]. Под педагогическими условиями следует понимать такой комплекс логично построенных обстоятельств, которые задают вектор в сторону эффективного развития, а также группу установок и специальных методических решений и способов организации, гарантирующих максимальную эффективность образовательного процесса [15].

В процессе данного исследования нами были выявлены нижеперечисленные педагогические условия:

1. Обязательное использование заранее проработанного специального материала в ряде учебных дисциплин, который имеет целью подготовить студентов – будущих преподавателей начальных классов к стимулированию зарождения национального самосознания у учащихся младших классов. Такое условие необходимо реализовывать в принципах отбора материала для обучения, равно как и в особенностях его подачи.

2. Собственно проработка непосредственно самими студентами – будущими преподавателями младших школьных классов курса «Формирование национального самосознания у школьников начальных классов».

3. Мониторинг взаимодействия между семьей, школой и национально-культурными организациями.

4. Навыки и умения будущих преподавателей в разрезе стимулирования формирования национальной самоидентификации среди младших школьников.

Целесообразность и самодостаточность ряда показателей изучаемой готовности, и их неразрывная общность представляют собой главный критерий оценки необходимой степени готовности будущего преподавателя к стимулированию зарождения национального самосознания среди учащихся начальных классов.

Изучив организационную составляющую учебного и воспитательного процессов в ВУЗах, а, кроме того, проанализировав содержание как учебных пособий, так и специальной периодики, посвященной вопросам подготовки преподавателей начальной школы в разрезе именно национального самоидентификации среди детей начальных классов, мы можем констатировать: ключевое внимание в учебном процессе педагогических ВУЗов (а соответственно, и в учебниках) уделено изучению теории и научному базису. То есть налицо репродуктивность поставленных задач. Так, к примеру, в тех учебных пособиях, которые призваны обеспечить предметно–методическую основу будущего преподавателя младших

классов школы, практически не затронута проблематика формирования национальной самоидентификации среди детей начального уровня обучения.

Едва ли не ключевым вопросом становится проблема выбора и отбраковки самого содержания подготовки будущего преподавателя к стимулированию формирования национальной самоидентификации среди учащих начальной школы. Содержание выбиралось в соответствии со структурой педагогической деятельности с обязательным учетом таких ключевых понятий как «учебная деятельность» и «национальное самосознание».

При анализе содержания процесса подготовки будущих учителей, мы выявили потенциал учебных дисциплин («Русский язык», «Литература», «История Отечества», «Педагогическая психология», «Педагогика начального образования», «Теория и методика обучения» и проч.), педагогической практики и научно-исследовательской работы студентов в аспекте формирования национального самосознания среди учащихся начальных классов школы. В тесном сотрудничестве с преподавателями упомянутых учебных дисциплин была предложена идея трансформации содержания учебных курсов путем включения в каждый из них ряда модулей. Суть данных модулей призвана способствовать приобретению недостающих знаний и опыта деятельности, которые связаны с формированием национального самосознания среди учащихся начальных классов. Данная методика даст возможность поэтапной подготовки студентов – будущих преподавателей – в течение всего периода обучения в педагогическом ВУЗе.

Подготовка будущих преподавателей к формированию национального самосознания младших школьников осуществлялась также в процессе чтения спецкурса «Формирование национального самосознания младших школьников».

В процессе чтения спецкурса методически выделен к решению следующий ряд задач:

- обобщение теоретических знаний, полученных в ходе изучения учебных дисциплин, с целью формирования целостного представления о национальном самосознании младших школьников и об организации деятельности по его формированию;
- осознание важности использования различных методов обучения, в том числе активных и интерактивных, информационных технологий, способствующих формированию национального самосознания учащихся [16];
- овладение активными, интерактивными методами и приемами формирования национального самосознания младших школьников [17; 18, с. 126].

Содержание спецкурса строилось таким образом, чтобы постепенно обогатить профессиональную мотивацию будущего преподавателя направленностью на личность школьника, на обеспечение эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса: образовательной организации, национально-культурных объединений и семьи.

Спецкурс позволил обогатить содержание профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов концепциями, моделями, технологиями, методами и приемами организации деятельности студентов – будущих учителей начальных классов по формированию национального самосознания младших школьников.

Цель спецкурса – интеграция профессионально-педагогических знаний, умений и навыков будущих учителей начальных классов по формированию национального самосознания младших школьников на уроках в начальной школе и внеклассных мероприятиях на основе системного обобщения теоретического материала и практического опыта при изучении младшими школьниками учебных дисциплин. На изучение спецкурса отводилось 54 часа, из них: лекций – 16 часов, практических занятий – 14 часов, самостоятельная работа – 24 часа. Формы контроля: модульная контрольная работа, зачет.

Программа спецкурса включала три модуля. Освоение спецкурса проводилось в форме лекций, практических занятий и самостоятельной работы обучающихся. На лекциях рассматривались ключевые теоретические вопросы формирования национального самосознания младших школьников. Практические занятия способствуют формированию у обучающихся навыков, связанных с применением на практике активных и интерактивных форм и методов работы на уроках и внеклассных мероприятиях с целью формирования национального самосознания младших школьников. Самостоятельная работа будущих учителей начальных классов предполагает изучение литературы, рекомендованной на лекциях, проработку вопросов, вынесенных на самостоятельное изучение, подготовку к практическим занятиям.

Для каждой темы спецкурса подготовлен соответствующий блок материалов, которые содержательно, мотивационно и операционно отвечают характеру деятельности студентов и направлены на формирование национального самосознания младших школьников.

Теоретические знания, которые обучающиеся получали во время лекционных занятий и в процессе самостоятельной работы, апробировались и применялись на практике при организации и проведении практических занятий.

Итогом прохождения практики являлось разработка каждым обучающимся конспекта–урока и конспекта внеклассного мероприятия с использованием инновационных методов и приемов обучения и их проведение. Такое построение занятий позволило обучающимся не просто усвоить отдельные приемы и средства формирования национального самосознания учащихся, но и осмыслить и усвоить общепедагогические закономерности формирования национального самосознания учащихся, технологию этого процесса.

Организация взаимодействия образовательного учреждения, национальных сообществ и семьи происходила следующим образом, будущие учителя начальных классов готовили беседы для родителей, родительские собрания по проблеме формирования национального самосознания младших школьников. Родителям были предложены игры и упражнения на формирование национального самосознания младших школьников. Родителей также знакомили с условиями формирования национального самосознания младших школьников. Будущих учителей привлекали к участию в деятельности национальных сообществ. Совместно с Греческим обществом «Прометей» республики северная Осетия – Алания в мае – апреле 2016г.организовывали и проводили в вузах республики семинары на тему: «О Греции и истории греков Владикавказа», «О роли греков в истории России». Организовывали уроки в школах города с тематикой «О Греции и истории греков Владикавказа» [19]. Студенты посещали выставку сувениров, изделий и исторических ценностей, книг журналов о Греции и Кипре, спектакли на греческую тему в театрах города: в Северо–Осетинском национальном театре им. Тхапсаева; в Русском драматическом театре им. Вахтангова и др.

Результатом знакомства с методикой формирования национального самосознания у учащихся начальной школы стало овладение студентами – будущими учителями начальной школы алгоритмом проведения уроков и внеклассных мероприятий; развития умения составлять конспекты уроков и внеклассных мероприятий, направленных на формирование национального самосознания учащихся, умение подбирать дидактический материал для формирования национального самосознания младших школьников [20, с. 25].

Таким образом, готовность будущего учителя к формированию национального самосознания младших школьников – это результат специальной подготовки, представляющий собой интегральное образование личности будущего учителя, которое возникает при объединении мотивов, компетенций, профессиональных знаний, умений, навыков и педагогического опыта, адекватных требованиям соответствующего направления профессионально–педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Хотинец В.Ю. *Этническое самосознание.* Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.
2. Албакова Ф. Современные проблемы национально–этнического сознания на Северном Кавказе. *Этнопсихологические проблемы вчера и сегодня:* Хрестоматия. Сост. К.В. Сельченок. Минск: Харвест, 2004: 218 – 244.
3. Струкова О.Н. *Формирование национального самосознания молодежи в условиях деятельности досуговых общественных объединений.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тамбов: РГБ, 2006.
4. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Население_Северной_Осетии
5. Мосолов В.А., Ильин И.А. О национальном воспитании [1883 – 1954 гг.]. *Образование и педагогика Российского Зарубежья*. Москва, 1995: 56 – 68.
6. Макаров В.К., Борисова Е.А. Особенности самосознания подростков. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12. Социология. 2008; 2: 71 – 75.
7. Сорокопуд Ю.В. Модель профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. *Педагогическое образование и наука.* 2011; 11: 42 – 46.
8. Киргуева Ф.Х. *Модернизация системы подготовки учителя начальных классов в условиях многоуровневого образования:* монография. Гос. образовательное учреждение высшего проф. образования «Северо-Осетинский гос. пед. ин-т М-ва образования и науки Республики Северная Осетия Алания». – Владикавказ: Издательство Северо-Осетинского гос. пед. ин-та, 2010.
9. Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества. *Советская этнография.* 1982; 1: 80 – 88.
10. Каргиева З.К. *Формирование профессиональной устойчивости у студентов – будущих учителей.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ленинград, 1983.
11. Поперечная Л.Ю. Индивидуальная образовательная траектория профессионального развития учителя начальных классов в межаттестационный период. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы IV междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 2014: 189 – 191.
12. Горбунова Н.В., Кабанова В.Н. Проблемы развития методической компетентности учителей начальных классов в системе профессионального образования. *Проблемы современного педагогического образования.* Серия: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2015; Вып. 49; Ч. 1: 65 – 70.
13. Нагибина Н.А., Ипполитова Н.В. Методическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога. *Наука и школа.* 2013; 3: 44 – 46.
14. Гаджиева П.Д. *Интерактивные методы обучения в правовом образовании.* Учебное пособие для студентов вуза и учителей – правоведов. Москва, 2011.
15. Лернер И.Я. О методах обучения. *Советская педагогика.* 1965; 3.
16. *Современные образовательные технологии:* учебное пособие. Под редакцией Н.В. Бордовской. Москва, 2010.
17. Кашлев С.С. *Интерактивные методы обучения.* Учебно-методическое пособие. Тетрас, 2011.

18. Кокаева И.Ю. Использование активных форм и методов обучения в процессе освоения студентами педагогического направления дисциплины «безопасность жизнедеятельности». *European Social Science Journal*. 2014; 9-3. 2014 (48): 125 – 130.
19. *Греческое общество «Прометей»*. Владикавказ, 2008.
20. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения. *Современная высшая школа*. 2005; 3: 23 – 28.

References

1. Hotinec V.Yu. *`Etnicheskoe samosoznanie*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2000.
2. Albakova F. Sovremennye problemy nacional'no-`etnicheskogo soznaniya na Severnom Kavkaze. *`Etnopsihologicheskie problemy vchera i segodnya:* Hrestomatiya. Sost. K.V. Sel'chenok. Minsk: Harvest, 2004: 218 – 244.
3. Strukova O.N. *Formirovanie nacional'nogo samosoznaniya molodezhi v usloviyah deyatel'nosti dosugovyh obschestvennyh ob`edinenij*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov: RGB, 2006.
4. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Naselenie_Severnoj_Osetii_
5. Mosolov V.A., Il'in I.A. O nacional'nom vospitanii [1883 – 1954 gg.]. *Obrazovanie i pedagogika Rossijskogo Zarubezh'ya*. Moskva, 1995: 56 – 68.
6. Makarov V.K., Borisova E.A. Osobennosti samosoznaniya podrostkov. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 12. Sociologiya. 2008; 2: 71 – 75.
7. Sorokopud Yu.V. Model' professional'noj kompetentnosti prepodavatelya vysshej shkoly. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* 2011; 11: 42 – 46.
8. Kirgueva F.H. *Modernizaciya sistemy podgotovki uchitelya nachal'nyh klassov v usloviyah mnogourovnevogo obrazovaniya*: monografiya. Gos. obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego prof. obrazovaniya «Severo-Osetinskij gos. ped. in-t M-va obrazovaniya i nauki Respubliki Severnaya Osetiya Alaniya». – Vladikavkaz: Izdatel'stvo Severo-Osetinskogo gos. ped. in-ta, 2010.
9. Snezhkova I.A. K probleme izucheniya `etnicheskogo samosoznaniya u detej i yunoshestva. *Sovetskaya `etnografiya.* 1982; 1: 80 – 88.
10. Kargieva Z.K. *Formirovanie professional'noj ustojchivosti u studentov – buduschih uchitelej.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Leningrad, 1983.
11. Poperechnaya L.Yu. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya professional'nogo razvitiya uchitelya nachal'nyh klassov v mezhattestacionnyj period. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy IV mezhdunar. nauch. konf. Sankt-Peterburg, 2014: 189 – 191.
12. Gorbunova N.V., Kabanova V.N. Problemy razvitiya metodicheskoj kompetentnosti uchitelej nachal'nyh klassov v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. Yalta: RIO GPA, 2015; Vyp. 49; Ch. 1: 65 – 70.
13. Nagibina N.A., Ippolitova N.V. Metodicheskaya kompetentnost' kak sostavlyayuschaya professional'noj kompetentnosti pedagoga. *Nauka i shkola.* 2013; 3: 44 – 46.
14. Gadzhieva P.D. *Interaktivnye metody obucheniya v pravovom obrazovanii*. Uchebnoe posobie dlya studentov vuza i uchitelej – pravovedov. Moskva, 2011.
15. Lerner I.Ya. O metodah obucheniya. *Sovetskaya pedagogika*. 1965; 3.
16. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii:* uchebnoe posobie. Pod redakciej N.V. Bordovskoj. Moskva, 2010.
17. Kashlev S.S. *Interaktivnye metody obucheniya.* Uchebno-metodicheskoe posobie. Tetras, 2011.
18. Kokaeva I.Yu. Ispol'zovanie aktivnyh form i metodov obucheniya v processe osvoeniya studentami pedagogicheskogo napravleniya discipliny «bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti». *European Social Science Journal*. 2014; 9-3. 2014 (48): 125 – 130.
19. *Grecheskoe obschestvo «Prometej»*. Vladikavkaz, 2008.
20. Verbickij A.A. Delovaya igra kak metod aktivnogo obucheniya. *Sovremennaya vysshaya shkola*. 2005; 3: 23 – 28.

Статья поступила в редакцию 28.07.18

УДК 378.В

Zyrianova N.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Technical Disciplines, branch of MERC AF "AFA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: gary_z@mail.ru*
Polinovskii V.B., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Head of Department of General Technical Disciplines, branch of MERC AF "AFA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: teoretic_08@mail.ru*

TECHNOLOGY OF IMPLEMENTATION OF THE ASSESSMENT OF ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ON DISCIPLINES OF THE TECHNICAL CYCLE. The article discusses one of the directions of modernization of higher education in Russia at the present stage – the introduction of the competence approach. In this regard, the contents of the concept of "competence" is revealed, a generalized description of the methods of teaching learning objectives through results that are known in didactics is given. Analyzing the opinions of other researches, the authors of the article come to the conclusion that when it comes to learning outcomes one should single out potential (planned) and real results, which, as a rule, do not coincide. The authors propose a developed model of educational results, which demonstrates the structure and content of the components of the educational process in the context of the potential and real quality of educational results. The article summarizes the objectives of teaching military cadets in general technical cycle disciplines in accordance with three levels of learning (achievement), highlights indicators of cognitive and practical criteria for cadet training at these levels, describes a multi-grade assessment scale developed by the authors for diagnosing the quality of teaching general technical disciplines at three levels assimilation (achievements). The proposed technology for the assessment of the educational achievements of cadets at a military college allows to objectively assess their level of training, track the actual quality of learning outcomes of cadets formulated in terms of competencies, and relate it to potential (planned) quality.
Key words: **competence, competence-based approach, taxonomy, results of education.**

Н.Д. Зырянова, *канд. пед. наук, доц. каф. общетехнических дисциплин Филиала ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Челябинск, E-mail: gary_z@mail.ru*
В.Б. Полиновский, *канд. технич. наук, доц., зав. каф. общетехнических дисциплин Филиала ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Челябинск, E-mail: teoretic_08@mail.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПО ДИСЦИПЛИНАМ ТЕХНИЧЕСКОГО ЦИКЛА

В статье рассматривается одно из направлений модернизации высшего образования в России на современном этапе – внедрение компетентностного подхода. В связи с этим раскрывается содержание понятия «компетенция», приводится обобщенная характеристика известных в дидактике способов задания целей обучения через результаты. На основании теоретического анализа и привлечения мнения других исследователей авторы статьи приходят к заключению, что, говоря о результатах обучения, следует выделять потенциальные (планируемые) и реальные результаты, которые, как правило, не совпадают. Авторы предлагают разработанную модель результатов образования, которая демонстрирует структуру и содержание компонентов образовательного процесса в контексте потенциального и реального качества результатов образования. В статье проводится обобщение целей обучения курсантов военного вуза дисциплинам общетехнического цикла в соответствии с тремя уровнями усвоения (достижений), выделяются показатели когнитивного и практического критериев обученности курсантов на этих уровнях, описывается разработанная авторами многобалльная оценочная шкала для диагностики качества обучения курсантов общетехническим дисциплинам на трех уровнях усвоения (достижений). Предлагаемая технология реализации оценки учебных достижений курсантов военного вуза позволяет объективно оценить уровень их обученности, отследить реальное качество результатов обучения курсантов, сформулированных в терминах компетенций, и соотнести его с потенциальным (планируемым) качеством.
Ключевые слова: **компетенция, компетентностный подход, таксономия, результаты образования.**

В настоящее время система высшего образования в России в соответствии с Болонской декларацией реализует идеи модернизации с целью интеграции в единое пространство высшего образования (ЕПВО), в построении которого принимают участие многие европейские страны [1; 2; 3]. Отслеживание динамики проводимых болонских реформ осуществляется в рамках проекта TUNING. В ходе его реализации определено несколько направлений по формированию



Рис. 1. Логико-смысловая схема направлений деятельности по формированию ЕПВО

ЕПВО. Важнейшие из них связаны с определением: 1) общих и предметно-специальных компетенций; 2) подходов к обучению и оценке результатов; 3) роли European Credit Transfer and Accumulation System (ESTS) как системы накопления кредитов; 4) системы повышения качества образовательного процесса вузов [4].

Основные тенденции модернизации российской системы высшего образования раскрывают федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО). Каждое направление проекта TUNING можно соотнести с особенностью требований российского стандарта (рис. 1). При построении схемы использована методика В.Э. Штейнберга [5].

Эти требования к результатам освоения основных образовательных программ сформулированы в терминах компетентностного подхода через совокупность компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника.

Исторический обзор развития компетентностного подхода показал, что он впервые появился и получил широкое распространение в менеджменте, прежде всего, в профессиональном отборе и развитии кадров [6]. На основе результатов, полученных при разработке этого подхода в бизнесе, было уточнено определение компетенции. Это уточненное определение приводится Л. и С. Спенсерами: «Компетенция – базовое качество индивида, влияющее на эффективность и (или) качество выполняемой им деятельности» [7, с. 9]. В.И. Блинов отмечает, что каждое из используемых в данном определении слов играет особую роль:

– «базовое качество» означает, что компетенция является очень глубоко лежащей и устойчивой частью человеческой личности и может предопределять поведение человека во множестве ситуаций и рабочих задач;

– «влияющее» означает, что компетенция предопределяет и вызывает определенное поведение или исполнение;

– «качество выполняемой деятельности» значит, что компетенция действительно прогнозирует «хорошее» или «плохое» исполнение, которое может быть измерено при помощи конкретного критерия или стандарта [6].

В дидактике нет однозначного определения понятия «компетенция». Многие авторы (О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, О.Е. Пермяков, С.В. Менькова и др.) предлагают свои определения, которые в определенной степени можно считать правильными. Однако в каждом из них имеются неточности, которые вызывают вопросы. Поэтому можно предположить, что при определении данного понятия необходимо учитывать контекст, в котором оно используется. Однако, несмотря на многообразие определений понятия «компетенция», все авторы сходятся на том, что образование в русле компетентностной парадигмы, прежде всего «ориентировано на формирование готовности человека к эффективной жизнедеятельности в широком поле различных контекстов, на фоне возрастающей личностной автономии и свободы человека» [6, с. 36].

В проекте TUNING принято следующее определение компетенции: «Понятие компетенции включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать); знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний в конкретных ситуациях); знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)» [4, с. 68]. В таком понимании компетенция – это то, что связывает знание и действие.

Таким образом, использование компетентностного подхода означает движение от требований результатов образования к его содержанию, а, следовательно, цели обучения задаются через конечные результаты. Такой способ задания целей называется операциональным.

В дидактике операциональный способ задания целей обучения не является новым. Стремление задать цели обучения в виде конечных результатов привело к разработке их различных таксономий. Понятие «таксономия» (от греч. taxis – расположение по порядку и nomos – закон) заимствовано из биологии. «Таксономия целей – классификация и систематизация сложноорганизованных областей действительности, имеющих обычно иерархическое строение» [8, с. 1158].

В педагогике и психологии широкую международную известность и распространение получила таксономия педагогических целей (результатов обучения), созданная американскими учеными Б.С. Блумом, Д. Кратволем и их последователями [9]. В познавательной области Блум выделяет шесть категорий целей: 1) знание (информация); 2) понимание (трансформация, интерпретация, экстраполяция); 3) применение общих принципов в новых ситуациях; 4) анализ (умение осуществлять деление целого на элементы и части, вскрывая их связи и отношения); 5) синтез (умение объединять отдельные элементы в целое, обладающее новым качеством, получение новой структуры); 6) оценка (умение рассмотреть истинность идей, работ, условий и т.п. на основе имеющихся критериев).

В поисках способов определения результативности обучения в условиях компетентностного подхода многие российские вузы используют таксономию Б.С. Блума в различных модификациях, изменяя число уровней.

Польский дидакт В. Оконь выделяет четыре уровня освоения результатов образовательных достижений: информация; анализ и синтез; понимание и применение; оценка [10].

И.Я. Лернер и А.В. Усова выделяют пять уровней усвоения знаний и умений: распознавание; запоминание; понимание; применение на основе алгоритмических предписаний; применение в новой ситуации [11].

В отечественной дидактике общепризнанной является таксономия целей обучения, предложенная В.П. Беспалько [12]. Применительно к видам познавательной деятельности он выделяет четыре уровня целей в соответствии с четырьмя уровнями освоения способа деятельности, таких как:

- первый уровень (I) характеризует действия по узнаванию объектов, свойств, процессов данной области явлений действительности при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или действий с ними;
- второй уровень (II) отражает репродуктивное действие в процессе самостоятельного воспроизведения и применения информации о ранее усвоенной ориентировочной основе действий в знакомой ситуации;
- третий уровень (III) соответствует продуктивному действию, осуществляемому по образцу на некотором множестве объектов. В этом случае испытуемые добывают субъективно новую информацию в процессе самостоятельного построения или трансформации известной ориентировочной основы (алгоритма) для выполнения нового действия;
- четвертый уровень (IV) характеризует творческое действие, выполняемое на любом множестве объектов путем самостоятельного конструирования ориентировочной основы деятельности. В процессе этой деятельности добывается объективно новая информация.

Введение компетентностного подхода изменяет понимание результатов обучения. На основе анализа различных определений понятия «результаты обучения» С. Адам, признанный авторитет в области модернизации европейского

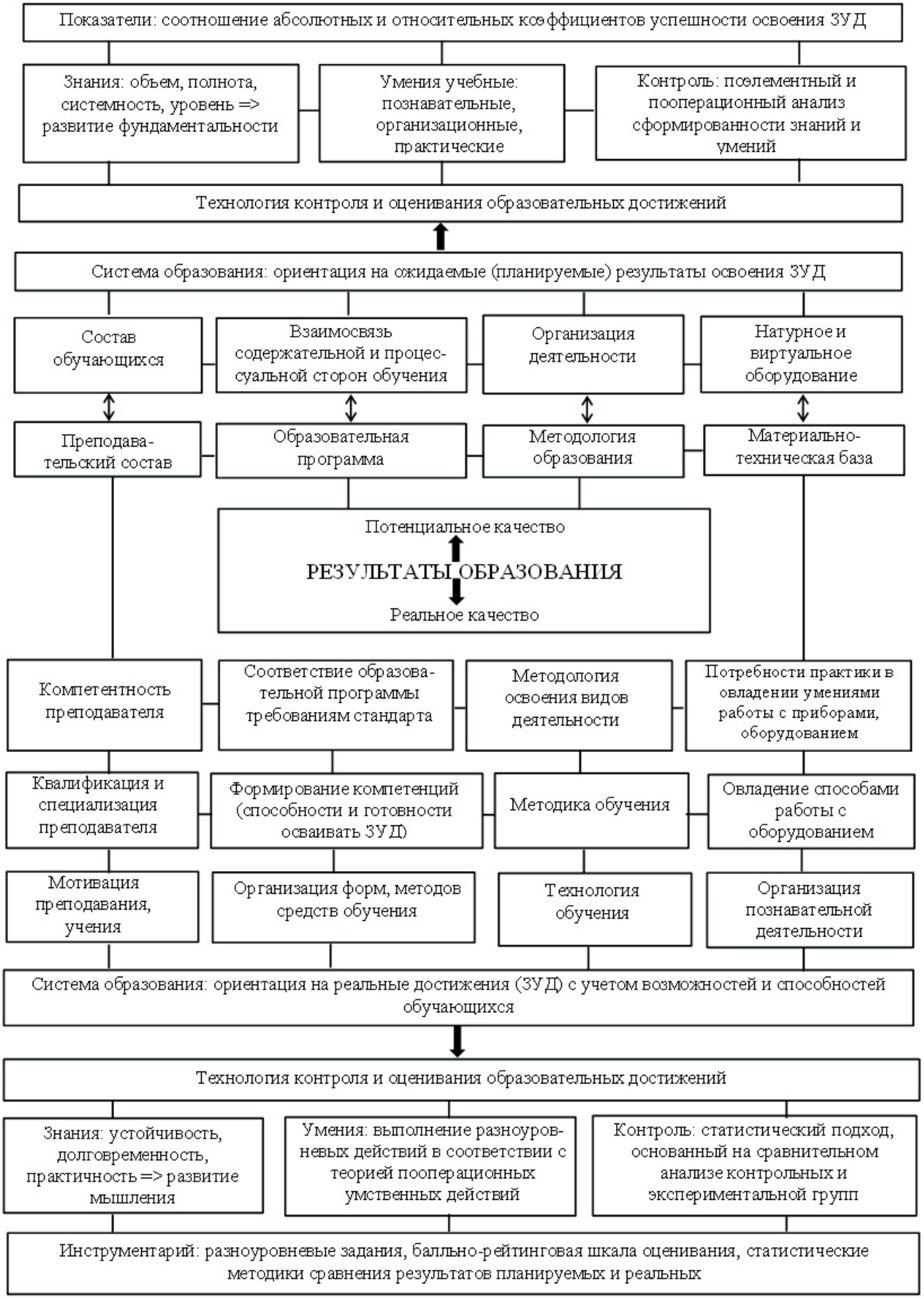


Рис. 2. Модель результатов образования: потенциальное и реальное качество

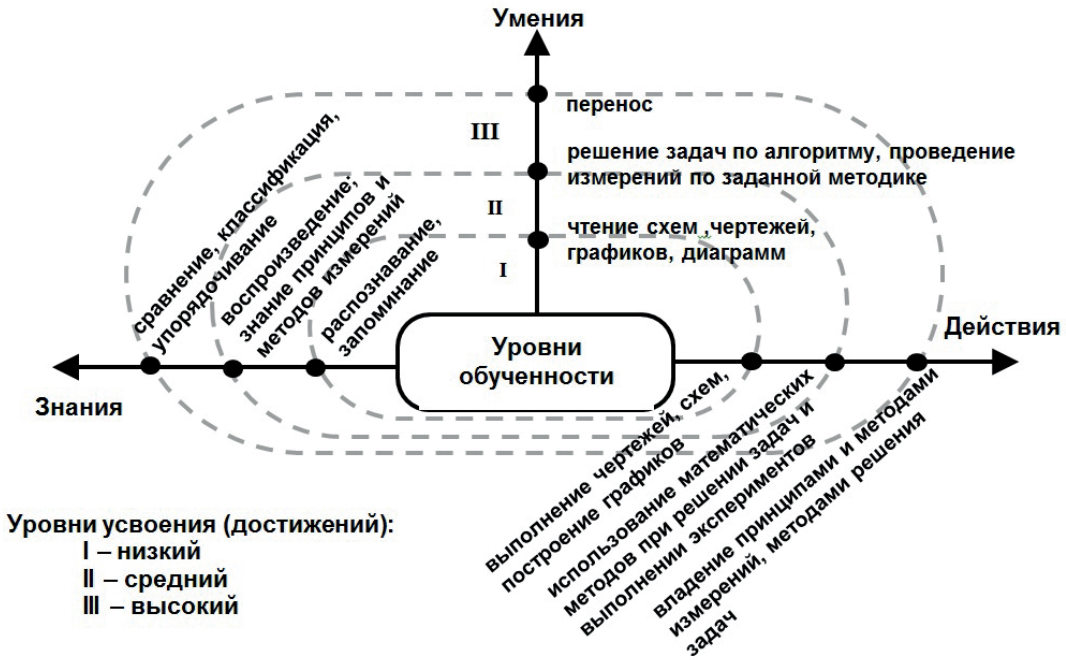


Рис. 3. Логико-смысловая схема «Уровни обученности курсантов военного вуза по общетехническим дисциплинам»

высшего образования, пришел к заключению, что многие исследователи не учитывают того, что кроме реальных могут быть потенциальные (планируемые) результаты. Иными словами, результаты обучения исследователи связывают не с намерениями преподавателя, а с достижениями обучающихся (или результатами учения). Между тем, ожидаемые результаты и достигнутые, как правило, не совпадают. Чем меньше это несовпадение, тем больше коэффициент успешности освоения знаний, умений, действий (ЗУД), а стало быть, выше качество образовательного результата.

Ориентация образовательного процесса на результаты требует изменения, как применяемых образовательных технологий, так и пересмотра контрольно-оценочной составляющей этого процесса, то есть изменения форм, методов, средств, технологий контроля и оценки результатов обучения. При этом следует учесть, что потенциальное и реальное качество как результаты образования включают одинаковые взаимосвязанные компоненты образовательного процесса: систему образования (образовательную среду) и технологию контроля и оценивания образовательных результатов. Однако содержание каждого из этих компонентов в контексте реального качества отличается от содержания соответствующих компонентов в контексте потенциального качества. Это можно связать с тем, что нацеленность образовательного процесса на потенциальное качество (планируемые результаты) относится к уровню преподавателя. И именно ожидаемые результаты как цель обучения определяют деятельность преподавания и оценку конечных результатов. Вместе с тем, реальные результаты обучения являются результатом деятельности учения обучаемых, а эта деятельность определяется оценкой, то есть тем, что, по мнению обучаемого, будет оцениваться. Кроме того, реальные достижения обучаемых (ЗУД) связаны с их возможностями, способностями и мотивацией и зависят от компетентности, квалификации и мотивации обучающего.

Также реальное качество результатов образования определяется материально-технической базой образовательного учреждения и потребностями социума в овладении обучающимися конкретными умениями и действиями.

Еще одной составляющей образовательного процесса (образовательной среды) является образовательная программа, включающая взаимосвязанные содержательную и процессуальную стороны обучения. Реальное качество результатов образования определяется соответствием образовательной программы требованиям государственного стандарта, в котором цели образования формулируются в терминах ожидаемых результатов – компетенций. Поэтому для получения наименьшей разницы потенциального и реального качества образования необходимо согласование форм, методов, средств, технологий обучения, а также технологий контроля и оценивания образовательных достижений с ожидаемыми результатами обучения. Взаимосвязь всех составляющих потенциального и реального качества результатов образования представлены на рис. 2.

В целях обеспечения качества подготовки обучающихся необходим контроль и оценка результатов обучения. Контроль предполагает сопоставление достигнутого результата с потенциально возможным. Оценка результатов обучения предусматривает установление соответствия между индивидуальными образовательными достижениями обучающихся и требованиями стандарта, ориентированного на запросы потребителей.

Следует отметить, что в педагогической теории и практике существует множество подходов к контролю и оценке результатов обучения и качеству образования в целом, которые обсуждаются на страницах научных статей, монографий, учебных пособий (В.П. Беспалько, И.Я. Лернер, С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева, М.С. Скаткин, В.И. Тесленко, Н.Н. Тулькибаева, А.В. Усова, и др.).

Многие вузы использовали и используют рейтинговую систему оценки качества обучения, которая наиболее близка к системе зачетных кредитов, переход на которую необходим в рамках болонского соглашения.

В нашем вузе рейтинговая система на данном этапе не используется. Однако не вызывает сомнения тот факт, что применяемая традиционная 5-балльная система оценивания (а фактически 4-балльная) не соответствует требованиям к организации контроля и оценки в условиях компетентностного подхода. К этим требованиям в частности относится: 1) планирование адекватных методов контроля и оценивающего инструментария уже на стадии формулирования результатов; 2) обеспечение четкого описания результатов обучения; 3) освоение новых методов преподавания, обучения (учения) и оценивания; 4) осуществление проверки уровня сформированности компетенций с помощью инновационных оценочных средств [6]. В попытке учесть перечисленные требования при осуществлении контроля и оценки результатов обучения курсантов военного вуза общетехническим дисциплинам, мы разработали собственный метод.

Учитывая известные в дидактике таксономии целей обучения, специфику дисциплин общетехнического цикла и уровни обученности, обозначенные в ФГОС ВО («знать», «уметь», «владеть»), мы составили таксономию целей обучения для трех уровней усвоения (достижений) курсантов военного вуза по дисциплинам общетехнического цикла (низкий, средний, высокий) (рис. 3).

Для каждого уровня усвоения (достижений) мы выделили показатели когнитивного и практического критериев обученности курсантов общетехническим дисциплинам (табл. 1).

Для оценки качества обученности курсантов по дисциплине задания рубежного контроля по этой дисциплине составлены таким образом, чтобы они позволяли отследить перечисленные выше показатели когнитивного и практического критериев обученности. Проведение поэлементного и пооперационного анализа результатов рубежного контроля позволяет рассчитать коэффициент усвоения знаний, умений, действий (К) по формуле:

$$K = \frac{\sum n_i}{n},$$ где $\sum n_i$ – суммарное число показателей когнитивного и практического критериев фактической обученности курсантов; n – число показателей когнитивного и практического критериев требуемой обученности курсантов.

По полученному уровню усвоения ЗУД выставляется отметка по 15-балльной шкале. Для этого нами разработана матрица 15-балльной оценочной шкалы для трех уровней усвоения (достижений) курсантов (низкий, средний, высокий). В основу разработанной матрицы положен метод, предложенный В.П. Симоновым и Е.Г. Черненко, которые связали отметку со степенью обученности обучаемых (эффективностью учебного процесса) [13]. Выделив пять категорий обученности: распознавание, запоминание, понимание, применение, перенос на трех уровнях требований к знаниям, умениям и навыкам обучаемых и, приняв полную обученность (перенос знаний) за 100%, авторы определили для каждой

Таблица 1

Взаимосвязь показателей когнитивного и практического критериев обученности курсантов общетехническим дисциплинам с уровнями их усвоения (достижений)

Уровень усвоения (достижений)	*Показатели когнитивного критерия обученности*	*Показатели практического критерия обученности*
Низкий (I)	1. Распознавать понятия, формулы, законы, свойства, устройство, принцип действия механизмов, машин. 2. Запоминать понятия, формулы, законы, свойства, устройство, принцип действия механизмов, машин. 3. Пользоваться специальной символикой, специфическим языком дисциплины.	1. Пользоваться таблицами постоянных величин, дольных и кратных единиц. 2. Читать схемы, чертежи, графики, диаграммы. 3. Измерять величины. 4. Пользоваться простейшими математическими методами для решения задач.
Средний (II)	1. Воспроизводить понятия, формулы, законы, свойства, устройство, принцип действия механизмов, машин. 2. Знать принципы и методы измерения величин.	1. Выполнять чертежи, схемы, графики, диаграммы. 2. Использовать формулы, законы для решения задач. 3. Проводить эксперименты по заданной методике. 4. Использовать математические методы при решении задач и выполнении экспериментов. Пользоваться решенными примерами для решения похожих задач.
Высокий (III)	1. Выполнять сравнение, классификацию, упорядочивание. 2. Объяснять, описывать, интерпретировать законы, свойства, устройство, принцип действия механизмов, машин.	1. Владеть методами расчета величин, решения задач. 2. Владеть математическими методами при решении задач и выполнении экспериментов. 3. Решать новые задачи. 4. Владеть принципами и методами измерений величин. 5. Оценивать результаты. 6. Применять научные знания для решения новых проблем. Строить и проверять теоретические и практические модели.

категории степень обученности в процентах: распознавание – 4% обученности, запоминание – 16% обученности, понимание – 36% обученности, применение – 64% обученности.

В нашей матрице минимальная степень обученности, которую можно оценить, равна 10% (0,1), что включает распознавание и частичное запоминание. Оставшиеся 90% (0,9) обученности распределяются на три уровня усвоения (достижений) по 30% (0,3) на каждый уровень. На каждом уровне усвоения выделяется пять степеней усвоения знаний, умений, действий, соответствующих пяти баллам по 15-балльной шкале. На каждую степень усвоения приходится 30% : 5 = 6% (0,6). Необходимость перевода отметки по 15-балльной шкале в 5-балльную отметку для выставления в журнал учета учебных занятий, являющийся в нашем вузе документом строгой отчетности, требует соотнесения названных отметок. В разработанной матрице отметке «2» соответствует степень обученности ниже 0,38, то есть отметка «3» выставляется за понимание (степень усвоения 0,38 – 0,61), отметка «4» – за применение (степень усвоения 0,62 – 0,79), отметка «5» – за перенос (степень усвоения 0,8 – 0,97). Основываясь на том, что реальные результаты обучения всегда ниже ожидаемых, мы не включили в матрицу степень усвоения, равную 1 (100%). Разработанная матрица 15-балльной оценочной шкалы представлена в таблице 2.

Разработанная технология реализации оценки учебных достижений курсантов военного вуза по дисциплинам технического цикла позволяет: во-первых, сделать заключение о достижениях каждого курсанта; во-вторых, отследить качество результатов обучения курсантов, сформулированных в терминах компетенций; в-третьих, более объективно оценить уровень обученности курсантов по дисциплинам общетехнического цикла.

Таблица 2

Матрица 15-балльной шкалы оценки обученности курсантов общетехническим дисциплинам для трех уровней усвоения (достижений)

Уровень усвоения (достижений)	*Степень усвоения знаний, умений, действий, К*	*Баллы по 15-балльной шкале*	*Отметка по 5-балльной шкале*
Низкий (I)	Менее 0,1	1	2
	0,1 – 0,19	2	
	0,20 – 0,25	3	
	0,26 – 0,31	4	
	0,32 – 0,37	5	
Средний (II)	0,38 – 0,43	6	3
	0,44 – 0,49	7	
	0,50 – 0,55	8	
	0,56 – 0, 61	9	
	0,62 – 0,67	10	4
Высокий (III)	0, 68 – 0,73	11	
	0,74 – 0,79	12	
	0,80 – 0, 85	13	5
	0, 86 – 0,91	14	
	0,92 – 0, 97	15	

Библиографический список

1. *Болонский процесс. Основополагающие материалы.* Сост. А.К. Бурцев, В.А. Звонова. Москва: Финансы и статистика, 2007.
2. Высшее образование в XXI веке (по материалам ЮНЕСКО). *Образование в документах. Информационный бюллетень.* 1999; 5 (92).
3. Днепров Э.Д. Модернизация российского образования – императив образовательной политики. *Модернизация российского образования: документы и материалы.* Москва: ГУВШЭ, 2002.
4. *Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING).* Под научной редакцией В.И. Байденко. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Москва, 2006.
5. Штейнберг В.Э. *Теория и практика дидактической многомерной технологии.* Москва: Народное образование, 2015.
6. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И. С. *Методика преподавания в высшей школе: учебно-практическое пособие*. Москва: Издательство Юрайт, 2014.
7. Спенсер Л.М., Спенсер С.М. *Компетенции на работе. – Модели максимальной эффективности работы.* Москва: HIPPO, 2005.
8. Ожегов С.*И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений.* Под ред. проф. Л.И. Скворцова. Москва: Издательство АСТ: Мир и Образование, 2016.
9. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives.* – Longmans, Green (New York), 1956 // nwlink.com/~donclark/hrd/bloom/html
10. Оконь В. *Введение в общую дидактику.* Пер. с польск. Москва, 1990.
11. Усова А.В. *Критерии качества знаний учащихся, пути его повышения*. – Челябинск: ГОУ ВПО «ЧГПУ», 2004.
12. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика,1989.
13. Симонов В.П., Черненко Е.Г. Образовательный: измерение, достоверность, надежность. *Педагогика.* 1994; 4: 30 – 34.
14. Андреев В.И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012.
15. Коротков Э.М. *Управление качеством образования:* учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект, 2007.
16. *Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс.* EAU, 2006.
17. *Управление качеством образования:* Практикоориентированная монография и методическое пособие. Под редакцией М.М. Поташника. Москва: Педагогическое общество России, 2000.

References

1. *Bolonskij process. Osnovopolagayuschie materialy.* Sost. A.K. Burcev, V.A. Zvonova. Moskva: Finansy i statistika, 2007.
2. Vysshee obrazovanie v HHI veke (po materialam YuNESKO). *Obrazovanie v dokumentah. Informacionnyj byulleten'.* 1999; 5 (92).
3. Dneprov `E.D. Modernizaciya rossijskogo obrazovaniya – imperativ obrazovatel'noj politiki. *Modernizaciya rossijskogo obrazovaniya: dokumenty i materialy.* Moskva: GUVSh`E, 2002.
4. *Bolonskij process: poisk obschnosti evropejskih sistem vysshego obrazovaniya (proekt TUNING).* Pod nauchnoj redakciej V.I. Bajdenko. Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. Moskva, 2006.
5. Shtejnberg V.`E. *Teoriya i praktika didakticheskoj mnogomernoj tehnologii.* Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2015.
6. Blinov V.I., Vinenko V.G., Sergeev I. S. *Metodika prepodavaniya v vysshej shkole: uchebno-prakticheskoe posobie*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2014.
7. Spenser L.M., Spenser S.M. *Kompetencii na rabote. – Modeli maksimal'noj `effektivnosti raboty*. Moskva: NIPPO, 2005.
8. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: Ok. 100 000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij.* Pod red. prof. L.I. Skvorcova. Moskva: Izdatel'stvo AST: Mir i Obrazovanie, 2016.
9. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives.* – Longmans, Green (New York), 1956 // nwlink.com/~donclark/hrd/bloom/html
10. Okon' V. *Vvedenie v obschuyu didaktiku.* Per. s pol'sk. Moskva, 1990.
11. Usova A.V. *Kriterii kachestva znanij uchaschihsya, puti ego povysheniya*. – Chelyabinsk: GOU VPO «ChGPU», 2004.
12. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii*. Moskva: Pedagogika,1989.
13. Simonov V.P., Chernenko E.G. Obrazovatel'nyj: izmerenie, dostovernost', nadezhnost'. *Pedagogika.* 1994; 4: 30 – 34.
14. Andreev V.I. *Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. – Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2012.
15. Korotkov `E.M. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2007.
16. *Nastrojka obrazovatel'nyh struktur v Evrope. Vklad universitetov v Bolonskij process.* EAU, 2006.
17. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya:* Praktikoorientirovannaya monografiya i metodicheskoe posobie. Pod redakciej M.M. Potashnika. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2000.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 378

Aliyeva A.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Art and Graphic Disciplines, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: zzuleiha@mail.ru*

WAYS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS – FUTURE DESIGNERS. In the profession of designers higher education is an extremely important stage of the study. It is during this period that all the necessary skills, abilities and competencies are formed, to which designers appeal in the course of their professional activities. That is why when teaching design, the primary role is played by the potential, ways to improve the specialized training of design students. Thus, the article offers the historical context of the formation of the main schools of design, as well as the position of various researchers involved in this issue. The author demonstrates how it is possible to achieve the maximum efficiency of teaching students in this field of activity in conditions of undergraduate studies. In addition, the article discusses pedagogical conditions for the formation of professional competence of design students, as well as factors affecting the improvement of their professional training.

Key words: **professional competence, design, design students, creative activity, design education, bachelor degree.**

А.Р. Алиева, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. декоративно-прикладного искусства и дизайна, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru*

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

В профессии дизайнеров исключительно важным этапом является время учебы в высшем учебном заведении. Именно в этот период происходит формирование всех необходимых навыков, умений и компетенций, к которым дизайнеры апеллируют в процессе своей профессиональной деятельности. Именно поэтому при обучении дизайну первостепенную роль играют потенциальные возможности, пути совершенствования специализированной подготовки студентов-дизайнеров. Так, в статье предлагается исторический контекст становления основных школ дизайна, а также позиции различных исследователей, занимавшихся данным вопросом. Автор демонстрирует, как в условиях бакалавриата можно достичь максимальной эффективности обучения студентов данному направлению деятельности. Кроме этого, в статье рассматриваются педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов-дизайнеров, а также факторы, влияющие на совершенствование их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: **профессиональная компетентность, дизайн, студенты-дизайнеры, творческая деятельность, дизайнерское образование, бакалавриат.**

Научный интерес к проблеме формирования профессиональной компетентности дизайнеров вызван недостаточной теоретической разработанностью критериев и механизмов ее формирования, а также недостаточным количеством разработанных вопросов организации подготовки дизайнеров, которые удовлетворяли бы современные требования как к специалистам в целом, так и специалистам данного направления.

Следует отметить, что дизайн как деятельность, связанная с проектированием материальных объектов и потребительских изделий для удовлетворения потребностей человека и общества, возник в сфере промышленности в связи с развитием массового производства в XIX – XX веках. Специфика творческой деятельности дизайнера заключается в том, что ее продукт являет собой гармоничное сочетание красоты и рациональности. История зарождения и становления основных школ дизайна свидетельствует о том, что они были не только средоточиями профессионализма и генераторами новых идей и методов проектирования, но и занимались теоретическими изысканиями феномена дизайна и разработки педагогических концепций дизайнерского образования.

Весь педагогический опыт школ дизайна есть не что иное, как поиски условий формирования способности к перманентному обучению и самообучению, развитию умений и навыков, необходимых для решения задач, не имеющих аналогов и прототипов.

В этой связи педагогическая наука ведет активный поиск эффективной системы формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров, способных формулировать и квалифицированно решать сложные нестандартные проектные задачи, связанные с важнейшими проблемами культуры и социума, обладающих оригинальностью мышления, хорошим художественным вкусом.

Прежде всего, следует отметить, что на основе воззрений различных исследователей, профессиональная компетентность дизайнера – это интегративное качество личности, отражающее готовность к выполнению нестандартных дизайнерских задач на высоком профессиональном уровне, базирующееся на совокупности профессиональных знаний, умений инженерно-технического и художественно-творческого характера [1 и др.].

При этом специфика профессиональной компетентности дизайнера определяется использованием достижений различных областей человеческой деятельности – техники, инженерного конструирования, искусства, технологии, экономики, социологии, в процессе проектирования эстетически совершенных и высококачественных серийных изделий. Компетентность дизайнера – это качество личности, отражающее соответствие знаний, умений и опыта определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых задач и решаемых проблем.

В Институте культуры и искусств «Карачаево-Черкесского Государственного университета имени У.Д. Алиева» реализуется подготовка студентов по направлению «Дизайн», специализация «Дизайн среды».

Студенты начальных курсов вместе с преподавателем обучаются эффективному управлению своей познавательной деятельностью, которая связана с различными формами активности – учебной, социально-культурной, профессионально-практической, спортивной и пр. В педагогическом сопровождении первокурсника с возрастанием степени самостоятельности студента должна убывать инициативность педагога.

Процесс адаптации приобретает субъектную значимость тогда, когда активность студента в новых условиях имеет конструктивную стратегию, а не приспособительную.

И.Ф. Бережная и др. считают, что «личностно-профессиональное развитие студентов в вузе может быть представлено последовательностью стадий: адаптации к условиям вуза, принятия нового социального статуса; идентификации с требованиями учебной, учебно-профессиональной деятельности; самореализации в образовательном процессе; самопроектирования профессионального становления» [2, с. 62].

В системе бакалавриата (4 года обучения) становится необходимым сделать максимально сжатым и эффективным период адаптации первокурсника к вузу: «внутренним содержанием каждой стадии является «синхронизация» процессов адаптации, идентификации, самореализации, самопроектирования личности студентов, а также создание условий для реализации их «самости» в образовательном процессе вуза. Этим достигается единство последовательных этапов педагогической деятельности преподавателей и личностно-профессионального развития студентов. Эффективность этого процесса будет в том случае, если студент идентифицирует себя с ценностями социокультурного окружения [3, с. 41], принимает профессиональное становление как усвоение общественного опыта, а обучение как необходимый для этого инструмент (социально-профессиональный аспект субъектности), то развертывание активности, «самости» студента в содержательном освоении образования будет значительно выше (индивидуально-ценностный аспект). Следствием этих встречных процессов становится синхронизация педагогического воздействия системы вуза и личностно-профессионального развития студента (операционально-деятельностный уровень), которые и выражаются в качестве учебно-образовательного процесса.

Обобщая выводы ряда авторов (С.В. Большакова, Ю.М. Бундина и др.), можно отметить, что повышение эффективности системы специальной подготовки бакалавра по направлению «Дизайн» возможно с двух основных позиций, представленных в табл. 1.

Таблица 1

Направления повышения эффективности подготовки будущих бакалавров по направлению «Дизайн»

Способы повышения эффективности системы специальной подготовки будущих бакалавров по направлению «Дизайн»	
1 направление	2 направление
Создание специфической творческой образовательной среды с обязательным контролем ее результативности в процессе организации профессиональной подготовки студентов-дизайнеров.	Выстраивание системы проявления и развития качеств личности студента (активности, самостоятельности, инициативы, креативности, ответственности) в профессионально ориентированной учебной и художественной деятельности.

При этом можно выделить следующие педагогическими условиями формирования профессиональной компетентности студентов-дизайнеров:

- внедрение комплекса поэтапного усложнения дизайнерских задач – от типичных, к нестандартным, к креативным.
- актуализация профессионально значимых ориентации личности студента в формировании профессиональной позиции «Я – будущий дизайнер»;
- реализация эффективных механизмов функционирования творческой среды, учитывающих региональные и национальные особенности дизайна, и ее влияния на процесс профессиональной подготовки дизайнеров [1].

При этом профессионально-образовательная среда рассматривается как совокупность взаимодействий субъектов образовательного процесса. В значительной степени эта среда определялась внешними связями, в первую очередь, это взаимодействие студентов и преподавателей с различными профессиональными и образовательными учреждениями, с творческими Союзами (союз художников, дизайнеров, архитекторов).

Особую роль в становлении позиции «Я – будущий дизайнер» играет участие студентов в различных конкурсах молодых дизайнеров, фестивалях моды, выставках, смотрах и т.д. [3].

На данных фестивалях перед студентами была поставлена задача максимально использовать элементы дизайна, характерные для народов Северного Кавказа, в частности, населяющих Карачаево-Черкессию. Дизайнерские решения студентов должны, с одной стороны, отражать современные тенденции, а с другой – продолжать традиции, сложившиеся веками в регионе.

На этом этапе особое значение приобретали педагогическая поддержка будущего дизайнера, заключающаяся в анализе профессиональных и жизненных ситуаций, определении адекватной оценки собственных возможностей и личной позиции и мотивации к самосовершенствованию в профессиональной деятельности [4; 5].

Стимулирование ценностного отношения к познанию было обеспечено выполнением креативных заданий при решении профессионально-ориентированных задач.

Система ценностных отношений, развивающаяся в ходе формирования профессиональной компетентности, включает ориентацию на профессиональное мастерство. Задача каждого преподавателя, участвующего в профессиональной подготовке будущих дизайнеров, – обеспечить личностное продвижение студентов в их учебных достижениях, развитие у них уверенности в себе, сформированность ценностного отношения к изучению специальных дисциплин, к будущей профессии, личностным достижениям.

В целом, можно отметить, что совершенствование профессиональной подготовки студентов-дизайнеров обеспечивается следующими формами работы:

- рациональным отбором учебного материала, учитывающего традиции региона и современные тенденции в сфере дизайна;
- применением различных форм и элементов проблемного и проектного обучения,
- максимальной индивидуализацией обучения при разработке заданий и выборе форм творческого взаимодействия со студентами-дизайнерами.

Во всех этих исследованиях последних лет обнаруживается общий вывод – личность формируется как субъект в социально-культурной деятельности, а в образовательной системе – в условиях эффективно организованного педагогического процесса на принципах свободы и сотрудничества.

Библиографический список

1. Бундина Ю.М. *Формирование профессиональной компетентности студентов-дизайнеров костюма в университетском образовании.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Оренбург, 2006.
2. Белошицкий А.В., Бережная И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза. *Педагогика.* 2006; 5: 60 − 66.
3. Большакова С.В. Современная практика подготовки бакалавра на факультете искусств и дизайна с позиции субъектного подхода. *Педагогика искусства*. Available at: http://www.art-education.ru/electronic-journal/sovremennaya-praktika-podgotovki-bakalavra-na-fakultete-iskusstv-i-dizayna-

4. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д., Джиоева А.Р. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Москва, 2018.
5. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н.С., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д. и др. *Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты*: коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Bundina Yu.M. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov-dizajnerov kostyuma v universitetskom obrazovanii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2006.
2. Beloshickij A.V., Berezhnaya I.F. Stanovlenie sub`ektnosti studentov v obrazovatel'nom processe vuza. *Pedagogika.* 2006; 5: 60 − 66.
3. Bol'shakova S.V. Sovremennaya praktika podgotovki bakalavra na fakul'tete iskusstv i dizajna s pozicii sub`ektnogo podhoda. *Pedagogika iskusstva*. Available at: http://www.art-education.ru/electronic-journal/sovremennaya-praktika-podgotovki-bakalavra-na-fakultete-iskusstv-i-dizayna-
4. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S., Gadzhieva P.D., Dzhioeva A.R. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost':* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
5. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Amambaeva N.S., Asil'derova M.M., Ben A.M., Gadzhieva P.D. i dr. *Lichnost' v sovremennoj real'nosti: pedagogicheskie, psihologicheskie, lingvisticheskie, pravovye aspekty*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 378

***Karasova I.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),*
E-mail: karasovais@cspu.ru
***Tarasov V.I.**, postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),*
E-mail: viva_mary@mail.ru

THE QUALITY OF PRACTICAL ACTION: FACTORS AND MECHANISMS OF THE STRENGTH DEVELOPMENT OF CADETS IN A MILITARY UNIVERSITY. The conceptual apparatus of the quality of education and the mechanisms of management of this process are revealed in the relationship. It is based on the algorithm of functioning of the sequence of multi-level actions (V.P. Bespalko), learned on the basis of his professional skills. It is proved that the strength of the development of practical actions depends on a number of factors, for example, on the modeling of the learning process in accordance with the principle of "learning that leads to the development". It is this training that provides the strength of mastering practical actions. The use of the model "actual-potential" reveals that the set of interrelated components (target, methodological, content-procedural and professional) affects the final result of the formation of the strength of the development of practical actions of cadets of a military university, because together they perform motivational, stimulating, practice-oriented, analytical functions.

*Key words***: quality of education, quality of professional education, quality of training, quality of person, management of quality of education, ability and readiness, durability of mastering of quality of knowledge and abilities, professional competences of future officer.**

***И.С. Карасова**, д-р пед. наук, проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,*
E-mail: karasovais@cspu.ru
***В.И. Тарасов**, аспирант каф. педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,*
E-mail: viva_mary@mail.ru

КАЧЕСТВО ПРАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ: ФАКТОРЫ И МЕХАНИЗМЫ ПРОЧНОСТИ ИХ ОСВОЕНИЯ КУРСАНТАМИ ВОЕННОГО ВУЗА

Раскрыт во взаимосвязи понятийный аппарат качества образования и механизмы управления этим процессом. В основе его лежит алгоритм функционирования последовательности выполнения разноуровневых действий (В.П. Беспалько), усвоенные на основе его профессиональные умения. Обосновано, что прочность освоения практических действий зависит от ряда факторов, например, от моделирования процесса обучения в соответствии с принципом «обучение ведет за собой развитие»: от наличного к актуальному, а от него к потенциальному. Именно такое обучение обеспечивает прочность освоения практических действий. Выявлено с помощью модели, что совокупность взаимосвязанных компонентов (целевой, методологический, содержательно-процессуальный и профессиональный) влияет на конечный результат формирования прочности освоения практических действий курсанта военного вуза, потому что все вместе они выполняют побудительную, стимулирующую, практико-ориентированную, аналитическую функции.

Ключевые слова: **качество образования, качество профессионального образования, качество обучения, качество человека, управление качеством образования, способность и готовность, прочность усвоения качества знаний и умений, профессиональные компетенции будущего офицера**.

Раскроем кратко сущность понятийного аппарата проблемы повышения качества образования с целью обоснования многогранности проблемы, её функций, факторов и механизмов воздействия на управленческие аспекты её решения. К таким понятиям отнесем: качество, качество человека, качество образования, качество профессионального образования, качество обучения, управление качеством образования, повышение прочности освоения практических действий.

В настоящее время качество (лат. qualitas) рассматривают как совокупность свойств предмета (объекта), указывающего на то, что отграничивает его от других объектов. Отметим, что изменение качества приводит к коренным изменениям самого предмета (Н.И. Кондаков). Еще Гегель отмечал, что «нечто есть благодаря своему качеству, теряя его, оно утрачивает то, чем оно является» [1]. Качество связано с количеством именно в совокупности, они определяют сущность самого предмета, а любой объект – это единство качества и количества.

Качество субъекта (человека) соотносят с качественной стороной его образа жизни (Г.М. Коджаспирова), понимая его как интегральную характеристику человека в социальной системе, которая определяется степенью его свободы или несвободы, возможностями или препятствиями. Понимание *качества образования* зависит от уровня его престижности в сознании общества, системе государственных приоритетов, финансировании, материально-техническом оснащении, современных технологий управления. Все вышеназванное относится к *внешним факторам* качества образования.

Внутренние факторы обеспечиваются: 1) *социальными аспектами*, а именно всеобщностью, непрерывностью, преемственностью, единством обучения и воспитания, гибкостью, адаптивностью, инновационностью; 2) *дидактическими аспектами*, включающими гуманитаризацию, фундаментализацию, специализацию, профессионализацию, интенсификацию, накопление знаний с помощью информатизации и компьютеризации [2]. Изложенные факторы (внешние и внутренние) качества образования позволяют определить его как некий уровень знаний, умений, способностей человека, его нравственного и физического развития в соответствии с планируемыми целями, ожидаемыми результатами.

Современное понимание термина «качество образования», с нашей точки зрения, емко определили Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева, выделив два содержательных аспекта этого понятия: 1) соответствие качества образования стандартам; 2) соответствие качества образовательным запросам потребителя [3]. Поэтому с нашей точки зрения, «*качество образования*» − это результат усвоения систематизированных знаний и умений, способов развития личности, необходимых его свойств для подготовки человека к жизни. Иными словами, качество образования – это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса, его соответствие потребностям и ожиданиям общества. Иными словами, качество образования как сложное многоаспектное понятие включает: 1) качество целей и условий; 2) качество организации учебного процесса для подготовки его участников с учетом здоровья, к определенным видам деятельности. Таким образом, качество образования определяет меру достижения цели, высту-

пает средством оценки соответствия образования существующим требованиям результатов обучения и воспитания, обозначенным в стандартах.

Качество обучения как составляющая качества образования характеризует любую перемену (в сторону улучшения) в поведении, информированности, знаниях, умениях, понимании, мировоззрении системы. Если обучение − это два взаимосвязанных процесса: преподавание – учение, деятельность обучающего и деятельность обучающегося, то следует заключить, что оба вида деятельности направлены на решение общих учебных задач. В результате этого процесса обучающиеся овладевают знаниями, умениями, совершенствуя свои личностные качества, а обучающие совершенствуют свою компетентность.

Качество профессионального образования оценивается в соответствии с тем, насколько оно соответствует запросам общества, задачам развития экономики страны, запросам отдельного человека, сложившимся формам продуктивных видов его деятельности. Современные федеральные государственные стандарты выражают эти запросы с помощью терминов «способность» и «готовность» к определенным видам профессиональной деятельности, которая определяется его компетенций.

Профессиональная компетентность преподавателя вуза как многогранная характеристика личности включает совокупность признаков. К ним Ю.В. Сорокопуд относит мотивационно-ценностные, когнитивные, аффективные, конативные компоненты, а также важнейшие качества личности и способности, которые проявляются в уровне освоения универсальных и профессиональных компетенций [4].

Способность и готовность обучающихся проявляется в сформированности у них компетенций, связанных с умениями выполнять профессиональные виды деятельности. Если термин «способность» характеризует индивидуально психологические особенности личности, то «готовность» определяет характер деятельности, отражает уровневый ее характер. Педагоги и психологи выделяют четыре основных уровня готовности: психофизиологическую, личностную, интегральную, функционально-психологическую (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Ковалева, В.А. Крупецкий, В.С. Мерлин, В.А. Сластенин и А.И. Мищенко, А.А. Смирнов, О.Л. Абдуллина, Л.Ф. Спирин).

Готовность к деятельности выражается через наличие способностей (личностный уровень), которые обусловлены системой психолого-педагогических знаний, умений, действий, характеризующих функционально-психологический уровень действий субъекта. Интегральный уровень готовности характеризуется взаимосвязанным и взаимообусловленным подходом, где готовность к деятельности рассматривается с позиции личностного, функционально-психологического и психофизиологического анализа его составляющих.

Формирование всех уровней готовности в совокупности успешно осуществляется на основе комплекса подходов: системно-деятельностного, компетентностного, личностного. Последний предусматривает действия человека как биологического индивида и социальной личности. При этом в целом готовность к деятельности как интегральное состояние человека, по мнению вышеназванных психологов и педагогов, будет проявляться в оптимальном сочетании мотивационных, операциональных и психофизиологических аспектах деятельности и функционирования человека в той или иной сфере его бытия [5].

Качество знаний предусматривает соотнесение структурных компонентов знаний (факты, понятия, законы, теории) с элементами содержания образования, а качество учебных умений (познавательные практические, организационные, оценочные) – с видами деятельности (действиями, операциями), а тех и других – с уровнями их освоения обучающимися. Эти уровни характеризуются полнотой, глубиной, систематичностью, системностью, оперативностью, гибкостью, конкретностью, обобщенностью, осознанностью, прочностью [5].

Такое понятие как «*качество управления образованием*» включает три термина «качество», «управление», «образование». Как отмечалось выше, качество образования с одной стороны отражает состояние процесса, с другой – его результативность. По определению педагогов, управление − это прогнозируемый, планируемый и технологически обеспеченный процесс воздействия на систему с целью ее эффективного функционирования как качественной системы [3].

По мнению Э.М. Короткова [6], управление качеством образования – это многогранная сложная, требующая комплексного решения проблема, предполагающая построение системы механизмов и технологий его реализации на основе теоретического осмысления. Все виды управления качеством образования опираются на психологические и педагогические теории. Рассмотрим некоторые аспекты этих теорий, влияющих на виды управления познавательной деятельностью обучающихся.

Основные законы и принципы их реализации, определяющие базис теорий, по мнению М.Н. Скаткина, имеют фундаментальный статус. Например, законы сохранения в дидактике применимые к управлению качеством образования достаточно конкретны и лаконичны. Раскроем их содержание. *Первый закон:* каждая дидактическая система обладает возможностями для формирования знаний, умений, способов их применения. *Второй закон:* каждая дидактическая система обладает вполне ограниченными энергетическими возможностями, которые позволяют осуществить определенный уровень деятельности (действий) [7].

Ведущие педагогические принципы, по мнению А.П. Тряпицыной, такие, как системность, оптимальность, динамичность (развитие), управление, информативность, социализация, индивидуализация базируются на вышеназванных дидактических закономерностях. Управление качеством образования как процесс последовательный, поэтапный, системный и динамичный, успешно реализуется в соответствии с вышеназванными дидактическими закономерностями, принципами [8].

Отметим, что процесс будет успешным, если управление образовательным процессом имеет характер двух субъектов образовательного процесса (обучающего и обучающегося). Такой вид взаимодействия способствует развитию субъектов на уровне наличном и актуальном (Л.С. Выготский). На наличном уровне развития обучаемый выполняет действия под руководством преподавателя в «зоне ближайшего развития», используя алгоритмические предписания, совершенствуя свой субъектный опыт и способы, средства самостоятельной познавательной деятельности обучающийся переходит на уровень актуального развития [9]. Таким образом, зона ближайшего развития создается обучением, опережающим развитие. В процессе его каждая ступень обучения опирается на достигнутый уровень развития, подготавливая последующую ступень познания [10].

Это познание в соответствии с его методологией идет от простого к сложному, от низшего к высшему по восходящей линии: от старого качественного состояния к новому, более высокому. На практике этот процесс реализуется в поэтапном и последовательном усложнении действий, выполняемых обучающимися. В соответствии с идеей В.П. Беспалько, который обосновывает теорию усвоения знаний и умений на основе выполнения последовательности действий с помощью алгоритма функционирования [11].

В соответствии с ним спроектировав обобщенный алгоритм функционирования действий, преподаватель организует познавательную деятельность обучающихся. В составе их педагог выделяет следующие этапы их выполнения: 1. Определение исходного уровня знаний, умений – *диагностирующий*; 2. Изучение факторов, создающих устойчивые мотивы – *мотивационный*; 3. Анализ логической структуры изучаемого материала – *содержательный*; 4. Выбор процессуальных компонентов обучения – *технологический*; 5. Сопоставление, классификация, систематизация элементов знания, умений, действий – *обобщающий*; 6. Определение конечного результата процесса познания, сравнения его с эталоном (требованиями стандарта), организация рефлексии и коррекции – *контрольно-оценочный*.

Состав и последовательность действий преподавателя военного вуза на производственной практике по организации учебно-познавательной деятельности курсантов может способствовать переводу их с уровня наличного на уровень актуального развития, если они в процессе обучения будут выполнять разноуровневые действия поэтапно и последовательно их усложняя. Такое выполнение действий способствует обучению будущих офицеров в «зоне ближайшего развития» с постепенным переводом их с наличного на актуальный уровень развития. Назовем эти действия; 1 тип – действия по узнаванию, распознаванию фактов, явлений, понятий, принципов работы приборов (тренажеров); 2 тип – действия репродуктивные (воспроизводящие по памяти); 3 тип – действие алгоритмические с элементами самостоятельности; 4 тип – действия продуктивные (поисковые, проблемные). Выявленная поэтапность действий позволяет постепенно усложнять их, переводя обучающихся на актуальный уровень развития. Такая управляющая деятельность преподавателя, имеющая характер управленческого взаимодействия может обеспечить прочность усвоения знаний и умений курсантами военного вуза.

Раскроем на конкретном примере как можно обеспечить прочность освоения профессиональных действий курсантов военного вуза. Для этого проанализируем факторы прочности освоения этих действий на производственной практике. Новые федеральные стандарты (ФГОС ВО) выделяют совокупность профессионально-специализированных компетенций, которые ориентируют выпускников, освоивших программу специалитета по летной эксплуатации и применению авиационных комплексов, быть способными и готовыми решать штурманские задачи по обеспечению безопасности полета воздушного судна (ПСК-2.3) [12].

Формирование у курсантов этой компетенции требует проектирования такой образовательной программы летной подготовки курсантов, которая включала бы несколько этапов: 1) программы первичной (начальной) подготовки, которая связана с освоением навигаций в маршрутных полетах с учебным оборудованием (днем, ночью); 2) программа базовой летной подготовки (обучение навигации на аэродроме с разнообразными маневрами (днем, ночью); 3) программа совершенствования летной подготовки (обучение боевому применению действий по бомбометанию, высадке десанта и др.) и освоения умений осуществлять навигацию с рабочих мест (днем, ночью).

В процессе освоения вышеназванных образовательных программ курсанты военного вуза на производственной практике совершенствуют свою способность и готовность действовать в соответствии с требованиями ФГОС ВО, применять приобретенные ранее знания и умения на практике, решать прикладные, инженерные задачи, уметь оформлять их на основе единой конструкторской документации; осуществлять инженерно-штурманские расчеты; оценивать навигационные условия полета.

Качество (прочность) освоения вышеназванных действий будет определяться правильно выбранными процессуальными компонентами обучения. Например, успешность освоения нового практико-ориентированного материала на основе использования моделей авиационных комплексов (натурных, виртуальных), проблемных заданий на практических занятиях зависит от методически оправданного использования преподавателем совокупности разнообразных

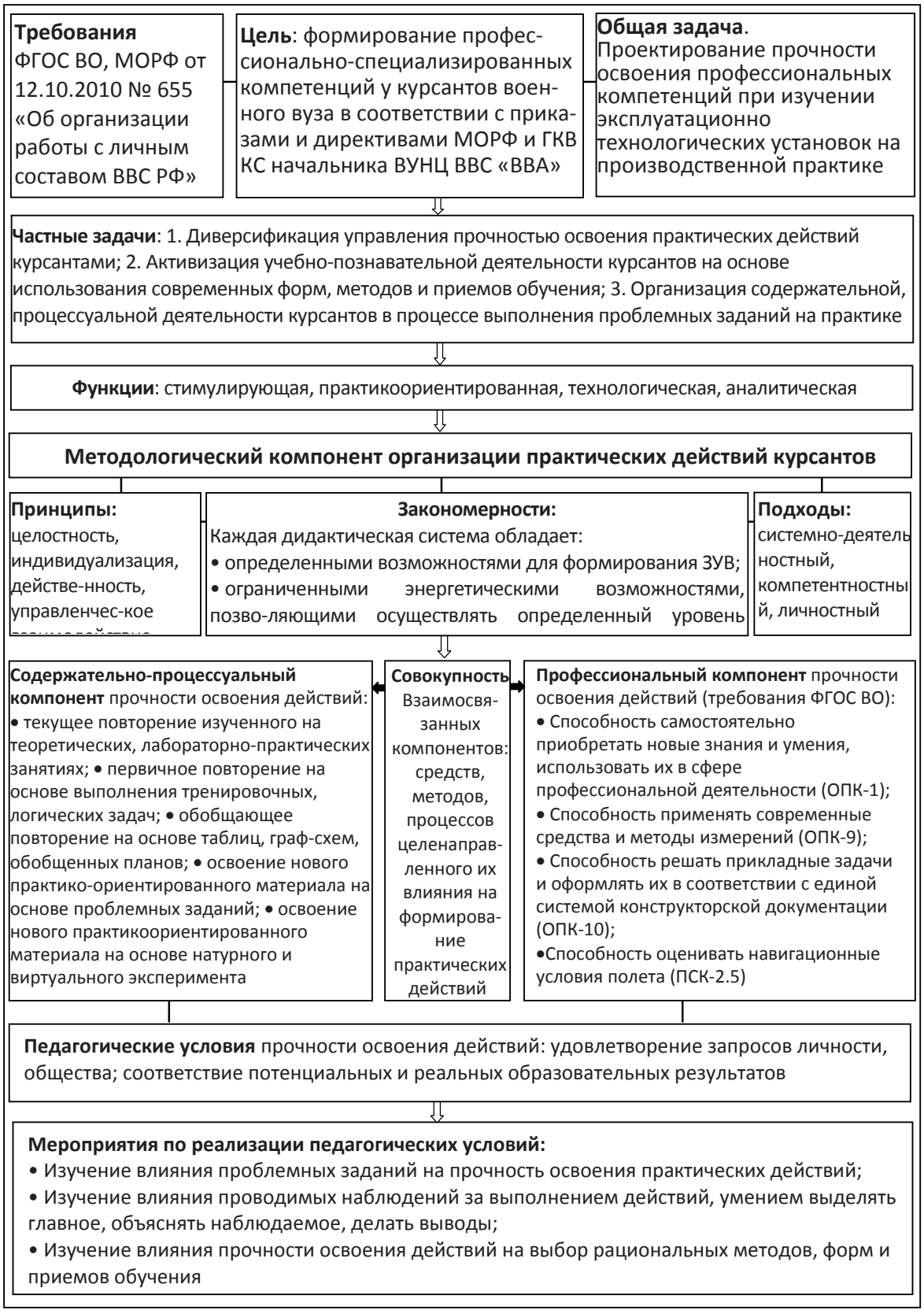


Рис. 1. Модель проектирования прочности освоения практических действий курсантами курсантами военного вуза

форм и методов обучения. Например, роль повторения материала (текущего и отсроченного) на прочность освоения практических действий трудно переоценить. Поэтапность его использования: от первичного повторения на основе решения тренировочных, логических задач (типа «если …, то …») до обобщающего повторения на основе использования схем, таблиц, обобщенных планов изучения последовательности выполнения операций позволяет осваивать осмыслено структуру и содержание, принцип действия приборов, установок.

Требования прочности освоения практических действий в работе с тренажерами (моделями авиационных комплексов) на производственной практике предполагают организацию самого педагогического (дидактического) процесса в соответствии с современными подходами и принципами обучения. Повышение качества освоения курсантами практических действий на производственной практике можно осуществлять на основе использования принципов целостности, индивидуализации, прочности, управленческого взаимодействия. Принцип

целостности педагогического процесса (педагогический принцип), определяет взаимосвязь содержания и технологий обучения (формы, методы, средства), характер взаимодействия всех объектов педагогического процесса (преподаватель, курсант), нормативные требования к организации и его проведению в соответствии с вышеназванными идеями.

Иными словами, этот принцип имеет самые общие указания, правила, нормы, регулирующие весь познавательный процесс. Принцип индивидуализации заключается в гибком применении форм, методов и средств обучения с целью достижения оптимальных результатов, т.е. наилучших с точки зрения выделенных критериев, педагогических условий, которые характеризуют необходимые достижения при минимальных затратах.

Принцип прочности результатов освоения практических действий отражает требования к осмыслению, пониманию, продолжительному их сохранению в памяти. Успешно реализуется он в процессе постоянного, последовательного и систематического повторения специально подобранных упражнений и заданий проблемного содержания. Принцип управленческого взаимодействия на основе идей субъектности, т. е. осознания своего «Я» во взаимоотношениях: преподаватель-курсант, курсант-курсант заключается в действиях по отслеживанию своих позиций, оцениванию условий по саморазвитию своей индивидуальности, раскрытию потенциальных способностей.

Методологические компоненты организации практических действий курсантов на производственной практике включают не только совокупность принципов повышения прочности освоения действий, но и подходы их реализации. Подход как особая форма познавательной и практической деятельности рассматривает педагогические явления с позиции стратегии их изучения, базовой ценности и ориентации педагога [13]. Поэтому системно-деятельностный подход, включающий совокупность действий как систему связанных элементов деятельности, направленных на достижение частных цели и задач, его мотивов, способов, условий, результатов, оправдывает свое название.

Компетентностный подход способствует совершенствованию современных методов обучения: 1) комплексного в формировании профессиональных умений в процессе самостоятельной работы как метода обучения (А.В. Усова, М.Н. Скаткин); 2) экспериментального – в практической подготовке курсантов (Э.А. Коржан, В.Р. Ляпин); 3) системного – в обобщении профессиональных действий (В.П. Беспалько); 4) информационно-технологического – в моделировании практических действий с натурным и виртуальным оборудованием (Е.В. Оспенникова), дидактических – в определении типологии практического занятия, его структуры и содержания, в выборе приемов, актуализирующих учебно-познавательную деятельность (А.П. Тряпицына, И.С. Карасова).

Личностный подход ориентирован на развитие и саморазвитие личностных качеств человека. Многомерность этого подхода ориентирована на «полипарадигмальное видение проблемы», которое создает условия для проявления и развития личностных качеств (В.В. Сериков, А.В. Петров).

В соответствии с выявленными подходами, принципами и закономерностями содержательно-процессуальной подготовкой курсантов к освоению практических действий на производственной практике, нами сконструирована модель (рис. 1), которая позволила выявить педагогические условия прочности освоения действий курсантами военного вуза и мероприятий по реализации этих условий.

В заключении отметим, что прочность освоения практических действий курсантами военного вуза на производственной практике будет зависеть от качества управления образовательным процессом в соответствии с выделенными закономерностями, принципами и подходами их реализации, а также от выполняемых им функций (побудительной, стимулирующей, практико-ориентированной, технологической, логической, аналитической и дидактической). Еще одним важным фактором, обеспечивающим прочность освоения курсантами практических действий, является компетентный выбор преподавателем процессуальных компонентов обучения (форм, методов, средств), видов деятельности по организации текущего, отсроченного повторения, а также систематического контроля и оценивания качества усвоения будущими офицерами профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Гегель. *Энциклопедия философских наук: сочинения.* Москва: Наука, 1929.
2. Коджаспирова Г.М. *Словарь по педагогике.* Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005.
3. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. *Управление качеством образования : учебно-практическое пособие*. Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2000.
4. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.
5. Кондаков Н.И. *Логический словарь-справочник*. Москва: Наука, 1975.
6. Коротков Э.М. *Управление качеством образования:* учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект, 2007.
7. Скаткин М.Н. *Проблемы современной дидактики*. Москва: Педагогика, 1984.
8. Тряпицына А.П. *Педагогика:* учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2013.
9. Выготский Л.С. *Проблемы развития психики*. Москва: Педагогика, 1993.
10. Карасова И.С., Потапова М.В. *Конструирование учебного процесса по физике в условиях информационных технологий*. Челябинск: Издательство Челяб. гос. пед. ун-та, 2013.
11. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Москва: Изд-во Московского соц.-пед. ин-та, 2002.
12. *Федеральный государственный стандарт высшего образования по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов (уровень специалитета*). Приказ Минобрнауки РФ № 1020от 11 авг. 2016 г.
13. Тулькибаева Н.Н., Трубайчук Л.В. *Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики*. Москва: Издательский Дом «Восток», 2003.

References

1. Gegel'. *`Enciklopediya filosofskih nauk: sochineniya.* Moskva: Nauka, 1929.
2. Kodzhaspirova G.M. *Slovar' po pedagogike.* Moskva: IKC «MarT»; Rostov-na-Donu: Izdatel'skij centr «MarT», 2005.
3. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya : uchebno-prakticheskoe posobie*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo ChGPU, 2000.
4. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2011.
5. Kondakov N.I. *Logicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva: Nauka, 1975.
6. Korotkov `E.M. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2007.
7. Skatkin M.N. *Problemy sovremennoj didaktiki*. Moskva: Pedagogika, 1984.
8. Tryapicyna A.P. *Pedagogika:* uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2013.
9. Vygotskij L.S. *Problemy razvitiya psihiki*. Moskva: Pedagogika, 1993.
10. Karasova I.S., Potapova M.V. *Konstruirovanie uchebnogo processa po fizike v usloviyah informacionnyh tehnologij*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyab. gos. ped. un-ta, 2013.
11. Bespal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*. Moskva: Izd-vo Moskovskogo soc.-ped. in-ta, 2002.
12. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 25.05.04 Letnaya `ekspluataciya i primenenie aviacionnyh kompleksov (uroven' specialiteta*). Prikaz Minobrnauki RF № 1020ot 11 avg. 2016 g.
13. Tul'kibaeva N.N., Trubajchuk L.V. *Pedagogicheskaya `enciklopediya: aktual'nye ponyatiya sovremennoj pedagogiki*. Moskva: Izdatel'skij Dom «Vostok», 2003.

Статья поступила в редакцию 30.11.18

УДК 371.48

Karpenko A.V., *teacher, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: mardirosav@mail.ru*

THE COMPETENCE STRUCTURE OF TEACHER IN BUILDING OF PARTNERSHIP WITH STUDENT'S FAMILIES. The article studies a topical problem of teachers' competence in building of partnership with students' families, which looks like a system characteristic of his personality that integrates knowledge, skills, personal qualities, abilities and ways to implement them in the process of creating a single school-family area for the full growth of the child. The author examines various types of research focused on the question of preparing future teachers to work with parents, on identifying the pedagogical conditions, forms, methods, means and methods of developing their readiness to interact with the families of students. It is revealed that these researches were performed of traditional pedagogical approaches focused on the formation of a specific system of knowledge and skills. The results of the theoretical analysis shows the absence in modern pedagogy of systemic knowledge about the essential and structural characteristics of the specific pedagogical competence of primary school teachers, which should ensure the building of partnership with students' families.

Key words: **professional competence, basics of professional competence, structure of professional competence, labor function, teacher competence.**

***А.В. Карпенко**, преп. каф. педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: mardirosav@mail.ru*

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПОСТРОЕНИИ СОТРУДНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена актуальной проблеме компетентности учителя в построении сотруднических отношений с семьями обучающихся, которая представляет собой системную характеристику его личности как творческого субъекта деятельности, которая интегрирует в себе знания, умения, личностные качества, способности и способы их реализации в процессе создания единого школьно-семейного пространства для полноценного развития ребёнка. Рассмотрены различные виды исследований, ориентированные на решение вопроса о подготовке будущих учителей к работе с родителями, на выявление педагогических условий, форм, способов, средств и приемов формирования у них подготовленности или готовности к взаимодействию с семьями обучающихся. Результаты теоретического анализа позволили констатировать факт отсутствия в современной педагогике системных знаний о сущностных и структурно-содержательных характеристиках специфической педагогической компетентности учителя начальных классов, обеспечивающей построение истинно сотруднических отношений с семьями обучающихся.

Ключевые слова: **профессиональная компетенция, сущность и структура профессиональной компетенции, трудовая функция, компетентность учителя.**

В настоящее время педагогическая наука не сформировала общей точки зрения относительно сущности и структуры профессиональной компетентности учителя начальных классов. Современная российская наука представляет профессиональную компетентность с парадигмально разных позиций.

На основании теоретического анализа трудов, посвященных вопросу профессиональной компетентности учителя начальных классов, следует отметить ряд методологических подходов к обсуждению сути определения «профессиональная компетентность». В своих работах А.К. Маркова рассматривает профессиональную компетентность с двух позиций: как определенное психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно; как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [1].

В свою очередь В.Г. Зазыкин и А.П. Чернышева выявляют наличие специального образования, общей и специальной эрудиции; постоянное повышение своей научно-профессиональной квалификации. В.П. Симонов рассматривает профессиональную компетенцию как потенциальную готовность со знанием дела решать профессиональные задачи.

Проведя анализ существующих точек зрения, можно выделить три наиболее часто встречающиеся. Согласно первой, «профессиональная компетентность – это интегративное понятие, включающее три слагаемых – вариативность метода, мобильность знаний и критичность мышления». Другая точка зрения состоит в рассмотрении профессиональной компетентности как системы, состав которой имеет три компонента: социальная компетентность; специальная компетентность; индивидуальная компетентность [2]. Третья точка зрения определяет профессиональную компетентность как совокупность двух компонентов: профессионально-технологическая подготовленность и ключевые компетенции – компонент, необходимый каждому специалисту. При этом состав ключевых компетенций, предлагаемый разными авторами, отличается, иногда весьма заметно.

Так, Б. Оскарссон и В.И. Байденко применяют понятие «базовые навыки» как межличностные и личностные качества, способности, которые проявляются в различных формах, в многообразных ситуациях на работе и в жизни [3]. В соответствии с определением список базовых навыков состоит из: коммуникативных навыков и способностей; творчества; способности к креативному мышлению; приспособляемости; способности коллективно работать; способности к самостоятельной работе, к самосознанию и самооценки.

Результаты анализа многочисленных работ, посвященных раскрытию сущностных характеристик профессиональной компетентности и конкретных компетенций, ее составляющих, позволили сделать два важных для нашего исследования вывода. Во-первых, несмотря на отмеченные ранее различия в трактовках понятия «профессиональная компетентность», можно выделить общие признаки, определяющие данный феномен. К таким признакам можно отнести:

1. Системность и интегральность как основные свойства компетентности, рассматриваемой в качестве специфической системы.

2. Иерархичность как свойство, раскрывающее уровневую организацию компетентности, что предполагает наличие у компетентного в какой-либо деятельности человека стремления к саморазвитию и самосовершенствованию, к самоактуализации в ней своей личности.

3. Содержание компетентности, отражающееся в совокупности интегрированных в ней элементов знаний, умений, способов их реализации, а также общих и специальных способностей и профессионально-значимых качеств личности.

4. Наличие в трактовке профессиональной компетентности конкретизированных умений выполнять определенные профессиональные действия, составляющие сущность и содержание профессиональной деятельности.

5. Универсальность компетентности как особого личностного новообразования, опосредованного нравственными характеристиками личности, ее готовностью и способностью принимать адекватные решения в ситуациях нравственного выбора.

Во-вторых, компетентность можно понимать, как более широкое понятие, чем компетенция, как системное явление, элементами которого и выступают компетенции в выполнении определенных профессиональных действий и функций [там же].

Опираясь на сделанные в результате теоретического анализа выводы и основываясь на содержании законодательных документов, регламентирующих профессиональную деятельность учителя начальных классов во взаимодействии с семьями обучающихся, мы предприняли попытку уточнить сущность и содержание феномена компетентности педагога начального образования в построении сотруднических отношений с семьями младших школьников.

Согласно Закону об образовании, в современной школе родители имеют право знакомиться с содержанием образования, выбирать формы обучения детей, программы, классы, защищать права детей, давать согласие или отказываться от диагностических процедур, участвовать в школьном самоуправлении, знакомиться с образовательным процессом в школе. Прописанные же обязанности родителей касаются вопросов создания психологического комфорта для полноценного развития ребёнка. Однако выполнение таких обязанностей, в силу действия психологических законов функционирования системы семьи, отнюдь не всегда возможно.

Помимо этого, согласно результатам многочисленных исследований в области психологии семьи и семейных отношений, период, когда ребёнок включается во внешние социальные институты, в том числе и в школу, считается кризисным периодом в жизнедеятельности семьи. Семье приходится вырабатывать новую структурно-ролевую систему, адаптироваться к новым требованиям, к новым родительским ролям, к новой, измененной системе коммуникаций, к принятию адекватных решений.

Теоретический анализ литературы и нормативно-правовых документов, регламентирующих профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов, показал, что для достижения целей высшего образования необходимо уточнить сущность профессиональной компетентности педагога в построении сотруднических отношений с семьями обучающихся. С позиций компетентностного, культурологического, личностно-деятельностного и функционально-деятельностного подходов, компетентность педагога в построении сотруднических отношений с семьями обучающихся представляет собой системную характеристику его личности как творческого субъекта деятельности, направленной на создание единого школьно-семейного пространства для полноценного развития ребёнка. Как системная личностная характеристика, компетентность в построении сотруднических отношений с семьями обучающихся интегрирует в себе знания, умения, личностные качества, способности и способы их реализации при выполнении определенных профессиональных действий и профессиональных функций, составляющих деятельность по вовлечению родителей в образовательное пространство школы.

Анализ деятельности учителя по построению сотруднических отношений с семьями обучающихся позволил выделить ряд профессиональных функций, выполнение которых позволяет достичь цели деятельности. К таким функциям можно отнести: фасилитирующую, диагностико-прогнозирующую и коммуникативную. Реализация отмеченных функций зависит от уровня сформированности у учителя компетентности в построении сотруднических отношений с семьями обучающихся [4].

Как сложно организованная и системная характеристика личности, структура компетентности включает в себя шесть основных компонентов, каждый из которых состоит из определенных компетенций, необходимых учителю для реализации специфических педагогических функций:

1. Коммуникативно-перцептивный компонент включает в себя такие компетенции, как готовность и способность учителя понимать потребности семьи, имеющей самые разнообразные осознаваемые и неосознаваемые цели во взаимодействии со школой; адекватно воспринимать психологические особенности личности родителей, имеющих отнюдь не одинаковые социальные ситуации своего развития; принимать родителей как личностей, не имеющих опыта в воспитании детей; готовность и способность толерантно относиться к разным категориям семей и к разным типам людей.

2. В структуру когнитивно-аналитического компонента компетентности учителя в построении сотруднических отношений с семьями обучающихся входят аналитические способности учителя, продуктивность, эргичность и пластичность его мышления, общий кругозор учителя, глубина и широта его ума, способность и готовность анализировать и правильно интерпретировать ситуации межличностного общения и взаимодействия с членами семьи школьника.

3. Ориентировочно-прогностическая компетентность, как подвид или структурный компонент общей компетентности, включает в себя развитые диагностические способности, способности учителя ориентироваться в ситуациях взаимодействия, прогнозировать их развитие, предвидеть их последствия, а также готовность учителя к исследовательской деятельности, результатом которой выступает адекватный педагогический прогноз.

4. Организационно-методическая компетентность предполагает развитие у будущего учителя управленческих способностей, умения организовывать пространство для общения с семьями школьников, создавать позитивный образ детско-родительских отношений, методически грамотно планировать свою работу, определять ее цели и задачи, подбирать эффективные способы и приемы их достижения.

5. Фасилитативно-поведенческий компонент компетентности учителя в построении сотруднических отношений школы и семьи содержит умения и способности учителя облегчать напряженные коммуникативные ситуации, возникающие в процессе контактирования с членами семьи обучающихся; стимулировать активность родителей; оказывать им посильную помощь в оптимизации детско-родительских и общих семейных отношениях; реализовывать принципы конгруэнтности, открытости и искренности в общении; выстраивать субъект-субъектные отношения; создавать ситуации успеха во взаимодействии с семьей; реализовывать на практике индивидуальный подход к каждой семье [5].

6. Рефлексивно-регуляторная компетентность предполагает наличие у учителя способности и готовности разбираться в самом себе, адекватно оценивать и видеть свои сильные и слабые стороны, разбираться в своем характере, стремиться к самосовершенствованию и саморазвитию, адекватно оценивать свои действия в ситуациях общения с родителями обучающихся, разбираться в своем личностном потенциале, контролировать свои эмоции, регулировать свое эмоциональное состояние, предупреждать и конструктивно разрешать конфликты, основываясь на развитых нравственных и нормативно-этических ценностях [6].

Таким образом, структура компетентности учителя в построении сотруднических отношений с семьями обучающихся может быть представлена как взаимосвязь её коммуникативно-перцептивного, когнитивно-аналитического, ориентировочно-прогностического, организационно-методического, фасилитативно-поведенческого и рефлексивно-регуляторного компонентов, каждый из которых включает в себя ряд специфических компетенций, позволяющих учителю успешно решать профессиональные задачи по вовлечению родителей в образовательную среду школы и организации единого школьно-семейного пространства для полноценного развития каждого школьника.

Библиографический список

1. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика.* 1990; 8: 2 – 14.
2. Гребённикова В.М. Образование в современном обществе: коммуникативный аспект. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2010; 3: 54 – 59.
3. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: методологические и методические вопросы. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
4. Бонкало Т.И. *Социально-психологический патернализм школы и семьи: теория, методология, практика.* Москва: РГСУ, 2011.
5. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. *Высшее образование сегодня.* 2008; 5.
6. Карпенко А.В. К вопросу о педагогической сущности нравственного воспитания в начальном образовании. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2017; 9 (6/2): 235 – 242. Available at: https://doi.org/10.17748/2075-9908-2017-9-6/2-235-242

References

1. Markova A.K. Psihologicheskij analiz professional'noj kompetentnosti uchitelya. *Sovetskaya pedagogika.* 1990; 8: 2 – 14.
2. Grebennikova V.M. Obrazovanie v sovremennom obschestve: kommunikativnyj aspekt. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2010; 3: 54 – 59.
3. Bajdenko V.I. Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya: metodologicheskie i metodicheskie voprosy. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2005.
4. Bonkalo T.I. *Social'no-psihologicheskij paternalizm shkoly i sem'i: teoriya, metodologiya, praktika.* Moskva: RGSU, 2011.
5. Zimnyaya I.A., Zemcova E.V. Integrativnyj podhod k ocenke edinoj social'no-professional'noj kompetentnosti vypusknikov vuzov. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2008; 5.
6. Karpenko A.V. K voprosu o pedagogicheskoj suschnosti nravstvennogo vospitaniya v nachal'nom obrazovanii. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2017; 9 (6/2): 235 – 242. Available at: https://doi.org/10.17748/2075-9908-2017-9-6/2-235-242

Статья поступила в редакцию 30.11.18

УДК 811:378:61

***Kling V.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: klingkaf@gmail.com*
***Surdina E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: Belier-999@mail.ru*
***Vinogradova L.V.**, senior teacher, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: albuelis@mail.ru*

THE ROLE OF METALANGUAGE IN BILINGUAL INSTRUCTION OF FOREIGN STUDENTS AT A MEDICAL UNIVERSITY. The paper considers the role of metalanguage in bilingual instruction of foreign students at a Medical University. Two concepts, namely, "bilingual instruction", "metalanguage" are given in the paper. The role of linguodidactics as a theoretical background of bilingual instruction is outlined. A range of strategies of pedagogical interaction, which identify the contents of metalanguage, is presented. Pedagogical strategies cover the management of the process, stimulation of the students toward the activity and evaluation, activization of cognitive activity. Mechanism of one of the strategies is considered as an example. The special role of bilingual technique is underlined. The work underlines the value of two educational handbooks that contain the description of strategies as structural and topical units to be aimed at training bilingual teachers at the advanced courses.

Key words: **metalanguage, bilingual instruction, strategies of pedagogical interaction, structural and topical units, advanced courses.**

***В.И. Клинг**, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: klingkaf@gmail.com*
***Е.В. Сурдина**, канд. пед. наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: Belier-999@mail.ru*
***Л.В. Виноградова**, ст. преп., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: albuelis@mail.ru*

РОЛЬ МЕТАЯЗЫКА ПРИ БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Статья рассматривает роль метаязыка при билингвальном обучении иностранных студентов в медицинском университете. Даются определения билингвального обучения и метаязыка. Обозначена роль лингводидактики как теоретической основы билингвального обучения. Выделен спектр стратегий педагогического взаимодействия, определяющих содержание метаязыка. Педагогические стратегии охватывают управление процессом, побуждение студентов к деятельности и оценке, активизацию когнитивной деятельности. Рассматривается в качестве примера механизм одной из стратегий. Подчеркивается особая роль билингвальных технологий. Описывается роль двух учебных пособий, в которых стратегии – это структурно-тематические единицы для обучения преподавателей-билингвов на курсах повышения квалификации.

Ключевые слова: **метаязык, билингвальное обучение, стратегии педагогического взаимодействия, структурно-тематические единицы, курсы повышения квалификации.**

Переход на новую образовательную парадигму приводит к изменению содержания образования. Актуальным становится поиск новых видов обучения, которые усиливают и формируют профессиональные компетенции обучаемых, в том числе и иностранных.

В медицинском университете межкультурное образование носит диалогический, лингвокультурологический характер, что дает возможность использования билингвального обучения и, как следствие, переключаться с одной языковой системы на другую при обучении учебным дисциплинам.

Цель, задачи профессиональной лингводидактики, с одной стороны – это подбор и формирование адекватных ситуаций педагогического взаимодействия со студентами, а, следовательно, методик и стратегий, с другой, метаязыка как средства организации и ведения билингвального процесса обучения. Язык специальности при этом является необходимым средством презентации медицинской информации и ее осмысления обучающимися.

Билингвальное обучение – это использование двух языков в процессе обучения иностранных студентов восприятию медицинской информации и порождению собственного текста. При обучении иностранных студентов специальности выделяются 2 этапа: адаптивный, при котором происходит обучение на английском языке, а также изучение русского языка; второй – где обучение ведется на русском с использованием языка посредника – английского.

Метаязык – это комплекс языковых и речевых средств, не относящихся к учебному материалу, а обозначающих речевую активность преподавателя-билингва для организации учебной деятельности в различных формах (лекция, практическое занятие, самостоятельная работа).

При педагогическом взаимодействии преподавателя со студентами можно выделить следующие стратегии деятельности, определяющие специфику метаязыка преподавателя-билингва:

1. Целенаправленная организация общения и управление процессом формирования коммуникативных умений у иностранных студентов при обучении учебной дисциплине. 2. Побуждение к активной целеустремленной деятельности обучаемых. 3. Побуждение студентов к вербальной оценке воспринимаемого учебного материала на всех этапах обучения. 4. Активизация познавательной потребности иностранных студентов. 5. Ведение диалога для организации процесса контроля уровней обученности. 6. Использование экспрессивного потенциала языка при чтении лекций с целью адекватного восприятия и совместного анализа информации. 7. Организация последовательности действий при симуляционном обучении иностранных студентов. 8. Активизации положительной перцепции на уровне восприятия и объяснения задачи при обсуждении содержания дисциплины. 9. Вовлечение студентов в аналитико-оценочную деятельность. 10. Организация совместной со студентами поисковой деятельности. 11. Формирование у студентов коммуникативных стратегий. 12. Активная деятельность на этапе совместного со студентами анализа, оценивания, обсуждения и осмысления учебной информации, заключенной в содержании «кейса». 13. Направление внимания на осмысление специфики вида деятельности, структуры информационного потока и осознание необходимости ее знания для профессиональной практики в рамках самостоятельной работы. 14. Диагностика образовательного процесса и результатов обученности на всех этапах освоения учебной дисциплины. 15. Обучение пониманию наглядности и активизация процессов запоминания. 16. Педагогические действия по описанию источников формирования содержания учебной дисциплины: ориентиры на характер знаний, способы деятельности в определенной ситуации. 17. Оценка учебной успешности студентов и степени их личного продвижения.

Данный перечень стратегий способствовал разработке учебного пособия “English for medical teaching staff (Activity Book)” преподавателями кафедры иностранных языков, используемого для курсов повышения квалификации преподавателей, обучающих студентов дисциплине на английском языке. Каждая стратегия стала структурной и тематической единицей учебного пособия в форме вопроса, например, “How to organize and manage the process of communicative skills in foreign students while instructing educational discipline?” и т.д. Так, например, стратегия 17 звучит в пособии как: “How to evaluate the progress of students as well as the extent of personal achievement?”

Эта стратегия, например, ориентирована на начальный уровень оценки обучаемости студентов для описания ментальной картины группы иностранных студентов. Выбранными показателями могут быть: а) обобщенность мыслительной деятельности (умение обобщать материал, делать выводы); б) самостоятельность мыслительной деятельности (насколько может развивать личностную стратегию мышления); в) специфика запоминания (выявление смыслового и механического запоминания; приемы запоминания, припоминания).

Процедуры же диагностики учитывают степень личного продвижения в обученности: а) уровни овладения материалом: только лишь знает, понимает, применяет или анализирует, обобщает, оценивает, уровни узнавания, понимания, усвоения, овладения; уровень коррекции и самокоррекции; инструктирование; обоснованность оценок, указания на то, как улучшить достижения. Уровень диагностики понимается как соотнесение с уровнем реализации цели: контроль, проверка, оценивание, накопление, выявление динамики.

С этой целью преподаватель может использовать методики написания эссе, “case-study”, самооценку и т.д. В целом, организация процесса диагностики обучаемости и обученности может начинаться с логической проекции на адресата, т.е. студента. Лингво-коммуникативный комплекс для реализации дидактических действий преподавателя включает комплекс вводных слов и словосочетаний, выразительность которых основана на их лингвистической сущности – быть средством связи, обобщения, отсылки. Как средство логизации они отличаются по своему назначению и могут быть ретроспективными и проспективными: in our words, in your previous experience; as follows, first, after that, furthermore, therefore, after that.

Пояснительные вводные слова: in view of this, moreover, however, on the other hand, if that is so, thus, at the same time способствуют переключению внимания студента на конкретизацию и обобщение, объяснение причинно-следственных связей. В речи педагога-билингва при обучении иностранных студентов дисциплине восприятие информации будет зависеть и от последовательно представленных причинно-следственных отношений, используя слова: in view of this, however, therefore. Расширению спектра языковых и речевых средств способствуют и лексические паттерны, такие как: “dramatic”, “note”, “follow”, “mean”, а также “patterns of general scientific vocabulary”.

Группу слов и словосочетаний, как и педагогической лексики, составляет комплекс с лексическими значениями: «исполнение действия», «принятие решения», «оценка», «объяснение», «пояснение»: evaluation, acting, adoption, appraising.

В технологиях и методиках обучения реализуются 2 языковые системы, помогающие дать соотносительные характеристики различных явлений, понятий, категорий в содержании учебного материала. В процессе организации учебной деятельности реализуются языковые, речевые, коммуникативные особенности метаязыка как содержания индивидуального сознания обучаемого, где существуют две языковые картины педагога-билингва (русская и иностранная, связанные постоянной интеграцией в процессе речи). При этом осуществляется попеременная актуализация двух стереотипов между речевыми механизмами по причине того, что у обучаемых есть и постоянный дефицит языковых средств, направленный на организацию когнитивного процесса [1].

Все эти особенности содержания процесса обучения становятся основными задачами в курсе повышения квалификации преподавателей-билингвов. С одной стороны, обучение метаязыку, с другой, формирование механизма билингвизма (готовности каждого к быстрому переключению мыслительной деятельности с одного языка на другой, а, следовательно, компенсаторной способности и готовности преодолевать дефицит своих иноязычных знаний) [2].

С этой целью был сделан лингвистический анализ аутентичных текстов. Более того, проведено наблюдение за реальным процессом обучения в течение 1 года обучения иностранных студентов. Основной задачей для исследователя было выявление, с одной стороны, потребности в языковых, речевых, стилистических и т.д. средствах для «обслуживания» общения с обучающимися. Далее следовал этап анализа накопленного материала, его структурно-содержательное оформление на основе принципа билингвизма. Третий этап – это соотнесение с характером и спецификой выделенных стратегий педагогического взаимодействия.

Практический этап реализации осуществлялся на занятиях с педагогами-билингвами на курсах повышения квалификации. Основная задача заключалась в выработке способности индивидуального интеллекта хранить в своей памяти совокупности представлений, действий, операций двух равноязычных содержаний и готовность билингвальной языковой личности преподавателя к определенным мыслительным действиям [3]. Языковые и речевые средства их реализации были систематизированы в еще одном пособии «Общенаучная и педагогическая лексика в образцах и примерах» по следующим структурно-содержательным разделам: Scientific information. Students’ scientific activity”. Lexical patterns. Words and word combinations used in teaching-learning activity (communicative patterns, expressing opinion; patterns of general scientific vocabulary).

Данные ментальные образцы стали также обучающим материалом при использовании методик лингводидактического характера. Опыт показал, что при достаточно активной работе они становятся как бы глубоко встроенными образцами, легко включающимися в процесс организации учебного процесса с иностранными студентами. Выделение ключевых паттернов необходимо для успешного функционирования, т. е. самостоятельного развития и обогащения коммуникативного потенциала. При этом многое зависит от восприятия студентами самой педагогической ситуации взаимодействия.

Опыт использования метаязыка преподавателями-билингвами, необходимый для организации ситуаций педагогического взаимодействия преподавателя и студента, выявил положительную тенденцию в преподавательской деятельности: большую уверенность, расширение спектра языковых и речевых средств, уместность их использования при организации учебной деятельности с иностранными студентами.

Библиографический список

1. Гавриш Л.Ф., Давыдова Н.Н., Элен Бюссон. Создание системы билингвального развития и обучения в условиях современного лицея. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент.* 2015; 3: 22 – 27.

2. Смирнова З.М. Использование принципа билингвизма при обучении в иностранной аудитории. *Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность.* 2010; 3: 87 – 92.
3. Брыксина И.Е. Модель билингвального/ бикультурного языкового образования в высшей школе. *Вестник ТГУ.* 2010; Вып. 3 (83): 123 – 130.

References

1. Gavrish L.F., Davydova N.N., `Elen Byusson. Sozdanie sistemy bilingval'nogo razvitiya i obucheniya v usloviyah sovremennogo liceya. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment.* 2015; 3: 22 – 27.
2. Smirnova Z.M. Ispol'zovanie principa bilingvizma pri obuchenii v inostrannoj auditorii. *Vestnik RUDN. Seriya Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'.* 2010; 3: 87 – 92.
3. Bryksina I.E. Model' bilingval'nogo/ bikul'turnogo yazykovogo obrazovaniya v vysshej shkole. *Vestnik TGU.* 2010; Vyp. 3 (83): 123 – 130.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 391+7.067

Kayak A.B., *Doctor of Sciences (Cultural Studies), Professor, Department of History of Art and Culture, Maritime State University n.a. Admiral G.I. Nevelskoy (Vladivostok, Russia), E-mail: anneta.kayak@yandex.ru*
Danilova O.N., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia), E-mail: odanilova@inbox.ru*

PROBLEMS OF UPDATING THE THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPARATUS IN THE STUDY OF THE ECO-DESIGN OF COSTUMES OF THE PEOPLES OF THE RUSSIAN FAR EAST: SYNCHRO-DIACHRONIC CONTEXT OF COMPARISONS. The article reveals the semantic contents of a notion "informational and creative space", which is used as a new analytical tool and means of updating theoretical and methodological apparatus of the study of the phenomenon of ethnic and cultural inheritance of values, which is especially clearly seen on an example of ethno-design of costumes of the indigenous peoples of the Far East of Russia. Similar studies in the XXI century it is important, based on the keen interest of the world socio-humanitarian community to the mechanisms and principles of preservation of the system of traditional values and its transformations in the conditions of total globalization and rapid dynamics of the processes of intercultural interaction of the peoples of the world, which requires synchro-diachronic context of their comparison. In the field of professional design education, this issue has not been sufficiently studied, which emphasizes the need to introduce innovations in the field of its study and analysis both at the theoretical and applied levels.

Key words: **information-creative space, ethnonational culture, traditional costume, ethnosemantics, ethno- and eco-design, synchro-diachronic context of comparisons.**

А.Б. Каяк, *д-р культурологии, проф. каф. истории искусства и культуры, Морской государственный университет им. Адм. Г.И. Невельского, г. Владивосток, E-mail: anneta.kayak@yandex.ru*
О.Н. Данилова, *канд. техн. наук, доц. каф. дизайна и технологий, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: odanilova@inbox.ru*

ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АППАРТА В ИССЛЕДОВАНИИ ЭКОДИЗАЙНА КОСТЮМА НАРОДОВ РОССИЙСКОГО ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА: СИНХРО-ДИАХРОННЫЙ КОНТЕКСТ СРАВНЕНИЙ

В статье раскрывается смысловое содержание понятия «информационно-креативного пространства», используемого в качестве нового аналитического инструмента и средства обновления теоретико-методологического аппарата изучения феномена наследования этнокультурных ценностей, что особенно наглядно прослеживается на примере этнодизайна костюма коренных народов ДВ РФ. Подобные исследования в XXI в. актуально значимы, исходя из острого интереса мирового социогуманитарного сообщества к механизмам и принципам сохранения системы традиционных ценностей и ее трансформаций в условиях тотальной глобализации и стремительной динамики процессов межкультурного взаимодействия народов мира, что требует синхро-диахроники контекста их сравнения. В сфере профессионального дизайн-образования данная проблематика исследована недостаточно, что подчеркивает необходимость внесения инноваций в область ее изучения и анализа как на теоретическом, так и на прикладном уровнях.

Ключевые слова: **информационно-креативное пространство, этнонациональная культура, традиционный костюм, этносемантика, этно- и экодизайн, синхро-диахронный контекст сравнений.**

Динамика процессов глобализации и дистанцированность людей от своих национальных традиций беспрецедентно актуализируют проблематику межкультурного взаимодействия и, тем самым, диктуют необходимость введения в ее исследование нового аналитического инструментария [1, с. 21; 2, с. 6]. Одним из таких инструментов является понятие многофункционального «информационно-креативного пространства» (ИКП), которое позволяет изучать онтогенез межкультурного взаимодействия [3]. За основу исследования взята идея «креативного кластера и креативного пространства», впервые разработанная коллективом авторов под руководством С. Эванса, В.Н. Княгинина и др. применительно к конкретным территориям, регионам и странам мира [4; 5, с. 73 – 75]. Учитывая общенаучную значимость информационного подхода в условиях современности, в нашем исследовании тематики статьи понятие «креативного пространства» трансформировано в аналитических целях и выступает в новом методологическом качестве как ИКП. Сущностно универсальное по своей значимости, оно призвано оптимизировать поиски новой методологии анализа объектов этно- и экодизайна костюма различных этнонациональных культур, в том числе коренных народов российского Дальнего Востока, региона, в котором уделяется особое внимание проблематике сохранения самобытности и многообразия этих культур. Применительно к ней, понятие ИКП может помочь в комплексном исследовании выше обозначенных процессов межкультурного и межцивилизационного взаимодействия, а также в анализе ситуаций общения на институциональном, неформальном межгрупповом и межличностном уровнях, что немаловажно для вероятностного прогнозирования социокультурных последствий реализации творческих проектов [6] в современных условиях мультикультурализма и этнокультурного плюрализма, социальной напряженности, информационной наполненности и содержательности создаваемой человеком окружающей среды [7, с. 88].

Исходные положения культурной (социальной) антропологии о единстве и многообразии культур, об исторической динамике социокультурных процессов и взаимопроникновении этнокультурных ценностей разных народов мира составляют основания для выявления факторов и механизмов, обусловливающих специфику этих процессов [8]. В рамках настоящего исследования акцент проставляется на художественно-эстетическое восприятие образа человека в традиционном и современном костюме, репрезентирующем специфику культурного обмена на информационно-семантическом уровне.

В ИКП особое внимание уделяется организации визуально-художественных коммуникаций, взаимообогащению средств формообразования костюма на основе взаимообмена культурных смыслов, а также выявлению механизмов трансляции этнонациональных образов в объектах современного этно – и экодизайна костюма. В коммуникативной среде и в любой сфере жизнедеятельности людей к объекту дизайна можно отнести практически любой арт-объект или промышленное изделие. При этом основными составляющими объекта дизайна костюма являются образ, функция, морфология, технологическая форма, эстетическая ценность [9, с. 58 – 59, 64, 128, 171]).

Что касается сферы этно- и экодизайна современного костюма, то, учитывая пристальное внимание мировой общественности к ДВ РФ и странам АТР, вполне обоснован интерес социогуманитарного сообщества, как к механизмам и принципам культурного наследования этнонациональных ценностей автохтонных народов российского ДВ, так и к средствам формообразования, обусловленным процессами трансформаций в ситуации межкультурного обмена и используемым

в настоящее время носителями этнонациональных культур данных народов и профессионалами в сфере дизайна костюма.

В связи с этим обстоятельством, на первый план в определении роли интегрированного ИКП в межкультурном взаимодействии выдвигается ряд задач, продиктованных необходимостью создания нового методологического аппарата и аналитического инструментария, что позволит проводить исследование данных процессов на микроуровне:

- сформулировать понятие ИКП этно – и экодизайна костюма в целях микромасштабного исследования данной тематики;
- обосновать преимущества информационно-семантического среза исследований возможностей ИКП применительно к проблеме межкультурного творческого взаимодействия различных этнонациональных групп в сфере дизайна костюма;
- обосновать художественно-эстетические особенности традиционного костюма как формы репрезентации его функций, естественных этномировоззренческих представлений, жизненно важных ценностей и механизмов адаптации носителей каждой из этих культур к условиям окружения и, более конкретно – к экологической его составляющей;
- выявить типовые (инвариантные) композиционные схемы традиционного костюма различных этнонациональных сообществ ДВ региона для визуального распознавания образа;
- обосновать специфику традиционного костюма (объектов протодизайна) в качестве модели мироздания и базовой установки для проектирования и гармонизации формообразующих средств артефактов и объектов этно- и экодизайна современного костюма;
- выявить принципы и механизмы данных интегративных процессов в визуальной области художественной коммуникации.

Представляется, что применение методов компаративистики в процессе решения поставленных задач позволит также, как и в образцах этнонациональной музыки, выявить универсальное и особенное в приемах формообразования традиционного костюма, этно- и экодизайна костюма – артефактов, произведенных носителями этнонациональных культур ДВ и/или профессиональными дизайнерами. Опора на семантику традиционного орнамента в синхронно-диахронном контексте сравнения может способствовать выявлению функционального назначения в ИКП новых объектов этнодизайна костюма коренных народов ДВ РФ.

Следует подчеркнуть, что в аналитических целях в данное исследование введен термин «функционально-эстетическое зонирование костюма» (ФЭЗК), расширяющий понятийно-терминологический аппарат дизайна [10]. Этот термин представляет собой некую трансформацию распространенного в сфере дизайна термина «функциональное зонирование», смысл которого сводится к декомпозиции единого пространства и локализации каждого из его композиционных средств [9, с. 147]. Термина ФЭЗК позволяет выделить и идентифицировать принадлежность микродеталей целостности традиционного костюма на этногенетическом уровне, а также изменений средств формообразования костюмного комплекса (цвет, орнамент, материал, технологии производства и проч.) в процессе межкультурного и межцивилизационного взаимодействия коренных народов российского ДВ с носителями других культур мультикультурного регионального пространства.

Образ человека в традиционном костюме может рассматриваться как результат синтеза антропологических особенностей, эстетического идеала конкретного этноса, адаптации формы костюма к социокультурным и природно-климатическим условиям среды обитания. Изучение традиционного кроя, схем ФЭЗК, изобразительных элементов орнамента позволяет выявить существенные признаки традиционного формообразования объектов протодизайна костюма, определить их назначение в системе связей с окружением [11 – 13]. Следует отметить, что в этно- и экодизайне современного костюма особое внимание уделяется методам создания композиционной целостности и художественно-эстетической привлекательности нового образа человека. Ценность нового произведения в данной сфере определяется широтой диапазона знаковых систем, задействованных при создании художественного образа. Диахронный срез интерпретации традиционных стилевых форм приобретает особое значение исходя из принципа совместимости разновременного опыта творческой деятельности.

Современная стратегия экодизайна костюма направлена на решение комплексных проектных, образовательных, производственных и коммуникативных задач, обусловленных актуальными экологическими проблемами. В контексте развития художественных коммуникаций в ИКП ДВ региона России задачи проектной культуры экодизайна направлены на выявление традиционных механизмов культурного наследования и создание новых, а также формирование наглядных представлений о современной интерпретации традиционных ценностей.

Универсальные принципы художественного мышления и ФЭЗК сформировались в процессе эволюции традиций, выступающих в качестве свода правил и руководящей основы последовательной фиксации элементов структуры жизненно важной информации в диахронике их сравнения. Визуальное восприятие традиционного костюма, его силуэтной формы, цветовой гаммы, орнамента, конструктивно-декоративных членений, а также других воплощений эстетического канона, обусловленного антропоморфными особенностями носителя этнической культуры, является неотъемлемой частью художественного опыта его личности и культурно-исторической памяти этноса [10]. Следует отметить, что формообразующие признаки традиционного костюма содержат смысловую и информационную составляющие изначально бесписьменной культуры коренных народов российского ДВ. В проектной культуре настоящего времени создание художественно-эстетического образа человека в этно- и экомодифицированном костюме представляет собой творческий процесс создания концептуального образа, как носителя информации.

Что касается проектирования структуры и функций каждого из элементов ИКП, то оно осуществляется специалистами в области дизайна с учетом динамики геополитических процессов, международного права и экономики, тенденций экологических исследований, достижений мировой культуры и искусства. На прикладном уровне основные задачи функционирования ИКП направлены на стимулирование творческого саморазвития личности, на создание условий для решения актуальных проектных задач этно- и экодизайна с учетом соблюдения принципа прямой и обратной связи дизайнеров с населением, что само по себе повышает их профессиональную ответственность за качества производимой продукции, полученные результаты и вероятностно прогнозируемые социокультурные последствия внедрения их в практику [10, с. 166 – 175]. Между представителями различных сегментов ИКП происходит прямое общение в режиме реального времени, возникают информационные связи, непосредственно влияющие на коммуникативные процессы [14].

ИКП экодизайна костюма в ДВ регионе России можно рассматривать как динамичную зону межкультурного взаимодействия представителей различных этнонациональных сообществ его коренных народов, населения славянского происхождения, этнических мигрантов, туристов из ближнего и дальнего зарубежья. В дихотомичных условиях глобализации, выдвигающих на первый план проблему сохранения этнонациональной самобытности народов мира, возникает необходимость в реконструкции средств формообразования традиционного или национального костюма в объектах современного этно- и экодизайна костюма, а также в рекламных образах.

ИКП экодизайна костюма является зоной эмоционального воздействия зрительно воспринимаемых образов человека, на уровне формирования визуальных кодов и художественных систем. Эволюция семантики традиционного костюма осуществляется в определённых стилевых рамках, ограниченных возможностями технологии и особенностями материалов для одежды. В процессе проектирования объектов экодизайна современного костюма обычно используется стилеобразующие признаки, характерные для традиционного искусства. Обращение к универсальным композиционным схемам и визуальной символике этнонационального культурного наследия в экодизайне костюма позволяет исключить те риски инновационных творческих решений, которые могут вероятностно определить негативные социокультурные последствия в деле сохранения этнонациональной культуры коренных народов ДВ России и их культурного наследия.

Успешное межличностное общение людей в процессе восприятия объектов этно- и экодизайна костюма обеспечивается средствами формообразования костюма, целенаправленного использования методов анализа и синтеза в выборе общественно значимой визуальной информации. Дизайнеры костюма демонстрируют свою готовность к расширению пространства художественной коммуникации и к исследованиям данной проблематики в микромасштабном измерении посредством обращения к актуальным визуальным символам и ценностям традиционной культуры, глубокого их изучения на информационно-семантическом уровне. При этом следует отметить неизбежное влияние современных технологических возможностей на качество полученных художественных решений этно- и экодизайна, а также появление совершенно других материалов в сфере производства современного костюма.

Практика показывает, что культурно-историческая трансформация архетипических кодов традиционного костюма в объектах современного этно- и экодизайна оказывает негативное влияние на целостность визуального восприятия, разрушая композиционные связи вновь создаваемых орнаментальных сюжетов на уровне этносемантики. Современные проекты ФЭЗК, представляя собой модификацию традиционных иконографических значений отдельных элементов композиции орнамента, тем не менее, остаются в пределах этносемантических полей.

В результате проведенного компаративистского анализа эколого-адаптационных факторов и средств композиционного формообразования традиционного костюма, всех видов содержания артефактов этно- и экодизайна костюма установлено, что определяющую роль в осуществлении процессов межкультурного взаимодействия играют средства гармонизации образа человека в костюме, сформированные на уровне информационной этносемантики. Проведение анализа с учетом средств формообразования обеспечивает микроуровень рассмотрения данных интегральных процессов, таких как непрерывность взаимосвязи социокультурной практики в пространстве жизнедеятельности этносов и универсальных антропометрических структурных схем и механизмов, обеспечивающих ФЭЗК, выступающего в качестве модели мироздания и системы средств взаимосвязи человека с окружением, специфичной для каждого этнонационального сообщества. При этом заслуживает особого внимания следующее: ИКП как инструмент анализа позволяет выявить мельчайшие изменения функционально-эстетического зонирования этнонационального костюма, происходящие в процессе межкультурных коммуникаций. Тем самым, в современных условиях

функционирования ИКП исследователю в процессе обновления понятийно-категориального аппарата представляется возможность микромониторинга инверсии образа человека в традиционном костюме в рамках эмоционально-когнитивной эмпатийности реципиента, а также в ходе наблюдения «актерского перевоплощения» представителей современных творческих сообществ и театральных коллективов на различных мероприятиях (фестивалях, конкурсах, выставках).

Следует подчеркнуть, что, как уже было сказано выше, термин ИКП, помимо аналитической функции, приобретает в наши дни и прикладную значимость, что подтверждается реализацией культурно-образовательных проектов экодизайна современного костюма (для экспозиций ПГОМ им. В.К. Арсеньева, для демонстрации коллекций студенческого театра моды «Пигмалион» ВГУЭС, для постановок танцевального ансамбля пос. Красный Яр Пожарского района Приморского края и проч.), направленных на визуализацию интерпретируемых архетипических образов и быстро распознаваемых элементов традиционного костюма носителей культур коренных народов дальневосточного региона РФ.

Позитивные результаты изучения процессов межкультурного взаимодействия коренных народов ДВ РФ подтверждают инструментальность предлагаемого в статье методологического аппарата и универсальность предложенных аналитических средств, используемых в исследовании данных интегральных процессов в ИКП этно- и экодизайна костюма в сфере художественных коммуникаций. Проведенное исследование содействует окончательному закреплению выводов о неразрывности процессов этнокультурной динамики, активизации межкультурного и межцивилизационного взаимодействия этих народов, как между собой, так и с другими представителями населения многонационального российского Дальнего Востока и стран АТР.

Библиографический список

1. Соловьева А.Н. *Этничность и культура: проблемы дискурс-анализа*. Архангельск: КИРА, 2009.
2. Кучмаева И.К. *Социальные закономерности и механизмы наследования культуры*. Москва: Государственная академия славянской культуры, 2006.
3. Данилова О.Н. Информационно-креативное пространство регионального экодизайна. *Дизайн и технологии.* 2011; 19 (61): 9 – 19.
4. Evans S. *Creative Clusters*. Available at: http://creativeclusters.com/?page_id=701
5. Княгинин В.Н. Культурная индустрия в пространстве города. *60 параллель*. 2009; 2 (33): 68 – 77.
6. Орлова Э.А. Теоретические основания изучения социального взаимодействия. *Обсерватория культуры*. 2008; 1: 4 – 13.
7. Орлова Э.А. *История антропологических учений*. Москва: Академический Проект; Альма Матер, 2010.
8. Каяк А.Б. Межкультурные и межцивилизационные закономерности и механизмы развития музыкального взаимодействия. *Полигнозис*. 2008; 2: 105 – 124.
9. *Дизайн:* ил. словарь-справочник. Москва: Архитектура-С, 2004.
10. Данилова О.Н. *Функционально-эстетическое зонирование объектов экодизайна*. Владивосток: Дальнаука, 2011.
11. Кочешков Н.В. *Декоративное искусство народов Нижнего Амура и Сахалина XIX -XX вв*. Санкт-Петербург: Наука, 1995.
12. Старцев А.Ф. *Этнические представления тунгусо-маньчжуров о природе и обществе*. Владивосток: Дальнаука, 2017.
13. Подмаскин В.В. *Народные знания тунгусо-маньчжуров и нивхов: проблемы этногенеза и этнической истории*. Владивосток: Дальнаука, 2006.
14. Петренко М.А. Этнопедагогика как средство воспитания духовно-нравственной личности. *Международный журнал экспериментального образования.*2016; 7: 24 – 28.

References

1. Solov'eva A.N. *`Etnichnost' i kul'tura: problemy diskurs-analiza*. Arhangel'sk: KIRA, 2009.
2. Kuchmaeva I.K. *Social'nye zakonomernosti i mehanizmy nasledovaniya kul'tury*. Moskva: Gosudarstvennaya akademiya slavyanskoj kul'tury, 2006.
3. Danilova O.N. Informacionno-kreativnoe prostranstvo regional'nogo `ekodizajna. *Dizajn i tehnologii.* 2011; 19 (61): 9 – 19.
4. Evans S. *Creative Clusters*. Available at: http://creativeclusters.com/?page_id=701
5. Knyaginin V.N. Kul'turnaya industriya v prostranstve goroda. *60 parallel'*. 2009; 2 (33): 68 – 77.
6. Orlova `E.A. Teoreticheskie osnovaniya izucheniya social'nogo vzaimodejstviya. *Observatoriya kul'tury*. 2008; 1: 4 – 13.
7. Orlova `E.A. *Istoriya antropologicheskih uchenij*. Moskva: Akademicheskij Proekt; Al'ma Mater, 2010.
8. Kayak A.B. Mezhkul'turnye i mezhcivilizacionnye zakonomernosti i mehanizmy razvitiya muzykal'nogo vzaimodejstviya. *Polignozis*. 2008; 2: 105 – 124.
9. *Dizajn:* il. slovar'-spravochnik. Moskva: Arhitektura-S, 2004.
10. Danilova O.N. *Funkcional'no-`esteticheskoe zonirovanie ob`ektov `ekodizajna*. Vladivostok: Dal'nauka, 2011.
11. Kocheshkov N.V. *Dekorativnoe iskusstvo narodov Nizhnego Amura i Sahalina XIX -XX vv*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1995.
12. Starcev A.F. *`Etnicheskie predstavleniya tunguso-man'chzhurov o prirode i obschestve*. Vladivostok: Dal'nauka, 2017.
13. Podmaskin V.V. *Narodnye znaniya tunguso-man'chzhurov i nivhov: problemy `etnogeneza i `etnicheskoj istorii*. Vladivostok: Dal'nauka, 2006.
14. Petrenko M.A. `Etnopedagogika kak sredstvo vospitaniya duhovno-nravstvennoj lichnosti. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya.*2016; 7: 24 – 28.

Статья поступила в редакцию 30.11.18

УДК 378.016

Kudrin A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia),*
E-mail: kudrin008@yendex.ru
Silakova O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia),*
E-mail: sergei_silakov@mail.ru
Spitsyna T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia),*
E-mail: tana_24@mail.ru

TRAINING OF BACHELORS OF EDUCATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY AS TEACHERS-ORGANIZERS OF BASICS OF LIFE SAFETY. The article analyzes a level of readiness for future professional activity of the teacher-organizer of the basics of life safety of bachelors of education. The research describes a course "Introduction to the profession" developed by the authors through the characteristics of the contents of lectures and practical classes in the discipline, as well as the contents of the invariant and variable independent works of bachelors, highlights the methodological conditions for the implementation of independent activities of bachelors, aimed at the formation of readiness to carry out their professional activities in the field of life safety.

Key words: **teacher profession, job analysis, teacher-organizer OBZH, bachelor of life safety, independent work of students.**

А.А. Кудрин, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: kudrin008@yendex.ru
О.В. Силакова, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: sergei_silakov@mail.ru
Т.А. Спицына, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: tana_24@mail.ru

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КАЧЕСТВЕ ПЕДАГОГА-ОРГАНИЗАТОРА ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье анализируется подготовка бакалавров образования к будущей профессиональной деятельности педагога-организатора основ безопасности жизнедеятельности; описывается разработанный авторами курс «Введение в профессию» через характеристику содержания лекционных и практических занятий по дисциплине, а также рассматривается содержание инвариантной и вариативной самостоятельных работ бакалавров, выделяются

методические условия реализации самостоятельной деятельности, направленной на формирование готовности осуществлять свою профессиональную деятельность в области педагога-организатора основ безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: **профессия учитель, профессиограма, педагог-организатор ОБЖ, бакалавр безопасности жизнедеятельности, самостоятельная работа студентов**.

В свете повышения угроз различного характера на современном этапе развития общества приоритетным являются вопросы формирования личности безопасного типа поведения. Процесс формирования такой личности непрерывен и многоаспектен, а значит, есть большая потребность в профессиональной подготовке специалистов в области безопасности жизнедеятельности и спектр профессии в данной области достаточно обширен. Наибольший вклад в формирование личности безопасного типа поведения вносит образование в области безопасности жизнедеятельности. Поэтому профессия педагог-организатор основ безопасности жизнедеятельности, на наш взгляд, сегодня как никогда актуальна и особенно в школьном образовании, т.к. подрастающее поколение чрезвычайно важно обучить знаниям основ безопасности жизнедеятельности и научить применять эти знания в жизни.

Российские школы до сих пор нуждаются в дипломированных специалистах в области безопасности жизнедеятельности, а именно в педагогах-организаторах ОБЖ. Результатом подготовки бакалавра в области безопасности жизнедеятельности является формирование у него не только фундаментальных знаний, профессиональной культуры, представляющей собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, но и универсальных способов познания, формирование общекультурных компетенций, гуманистических технологий в педагогической, культурноориентированной деятельности в процессе обучения безопасному типу поведения, усвоенных студентом в процессе профессиональной подготовки. Теоретико-методологические основы подготовки бакалавров в области безопасности жизнедеятельности представлены в работах ученых С.В. Абрамовой, В.М. Губанова, Э.М. Киселевой, Н.А. Крючека, Л.А. Михайлова, Р.И. Поповой, О.Н. Русака, П.В. Станкевича, В.П. Соломина и др. В них рассматриваются основные направления подготовки студентов в области безопасности жизнедеятельности, методики обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности, направленные на формирование и развитие культуры безопасного типа поведения – личности безопасного типа поведения [1; 2; 3].

Важно, в самом начале обучения по дисциплине «Введение в профессию», бакалаврам, делая, прежде всего акцент на социальную значимость своей будущей профессии, чтобы увеличить мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности педагогом-организатором ОБЖ, привить уважение к профессии учитель в целом, особенно в аспектах овладения профессиональной этикой и культурой речи [4; 5; 6].

Для решения поставленных задач в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена, на кафедре методики обучения безопасности жизнедеятельности разработана и реализуется учебная программа по дисциплине «Введение в профессию», объемом 72 часа, из которых 18 часов – лекционных занятий, 18 часов – практические занятия и 36 часов отводится на самостоятельную работу студентов. Тематика с кратким содержанием курса представлена в таблице 1 – *Содержание дисциплины с указанием разделов (тем) и часов по видам занятий*.

Лекционные занятия проходят в условиях потоковой организации учебного процесса. На этих занятиях студенты знакомятся с особенностями деятельности учителя, профессией учитель в области безопасности жизнедеятельности, а также со спецификой профессиональной деятельности педагога-организатора ОБЖ, рассматривают стандарт образования в области безопасности жизнедеятельности. На вводном занятии бакалавры участвуют в анкетировании, благодаря которому мы выясняем мотивацию бакалавров выбора факультета безопасности жизнедеятельности для своего обучения, отношение к будущей профессии,

Таблица 1

Содержание дисциплины с указанием разделов (тем) и часов по видам занятий

№ темы	*Название темы с кратким содержанием*	*Виды занятий, часы*		*Самостоя-тельная работа, часы*	*Всего часов*
		Лекци-он-ные	*Практи-че-ские*		
1	ВВЕДЕНИЕ Место учебного курса «Введение в профессию» в системе педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности.	1		1	2
2	**Раздел 1. Общая характеристика профессии учителя. История развития педагогической мысли.** Основные этапы развития педагогики как науки	2		4	6
3	**Педагогическое мастерство и личность учителя.** Профессиограмма и особенности педагогической деятель-ности. Элементы педагогического мастерства: гуманистическая направленность, профессиональная компетентность, педагогические способности, педагогическая техника. Педагогическая этика.	2	2	6	10
4	**Восприятие учителя учащимися**. Культура внешнего вида. Мимическая и пантомимическая выразительность педагога.	3	4	4	11
5	**Мастерство учителя в организации информативного речевого и демонстрационного воздействия**. Техника речи. Дыхание. Голос. Дикция. Внешний вид учителя.		4	4	8
6	**Раздел 2. Содержание профессиональной деятельности в области безопасности жизнедеятель-ности. Основы общей теории БЖ: понятия, критерии, показатели БЖ.** Концепция БЖ РФ. История становления и развития предметной области БЖ; основные проблемы в области БЖ	2	2	4	8
7	**Содержание профессиональной деятельности в области БЖ.** Виды профессий в области БЖ. Специфические особенности профессии – педагог-организатор ОБЖ	1		4	5
8	**Сущность и содержание профессии – педагог-организатор ОБЖ.** Профессиональные требования, предъявляемые педагогу-организатору ОБЖ, его основные права и обязанности	3	2	4	9
9	**Стандарт и содержание школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности».** Особенности учебно-воспитательного процесса по ОБЖ	4	4	6	14
	ИТОГО	18	18	36	72

потенциальную возможность работать после получения диплома бакалавра образования в области безопасности жизнедеятельности по специальности педагог-организатор ОБЖ. В конце прохождения курса студенты вновь опрашиваются по тем же вопросам, чтобы проанализировать динамику увеличения степени готовности студентов к своей будущей профессиональной деятельности. Нами было проведено анкетирование бакалавров 1 курса факультета безопасности жизнедеятельности, в котором приняли участие 45 человек 2017 года поступления (дисциплина проводиться во втором семестре).

Так, в начале изучения курса при ответе на вопрос «Почему Вы пришли учиться на факультет безопасности жизнедеятельности?» только 10 человек – 22,2% респондентов отметили, что целенаправленно поступали именно на этот факультет и готовы к профессии педагог-организатор ОБЖ. Приятно было увидеть результаты ответов респондентов на вопрос «Интересно ли Вам учиться на факультете безопасности жизнедеятельности»: так ответ «а» – «да» выбрало 17 человек – 37,8%, 23 человека предпочли ответ «б» – «скорее да, чем нет» – 51,1% респондентов, 5 человек – 11,1% отметили ответ «в» – «скорее нет, чем да», ответ «г» – «нет» не был отмечен.

При ответе на вопрос: «Какие профессии в области безопасности жизнедеятельности Вам известны?» в начале изучения курса подавляющее большинство респондентов более 90% от всех опрошенных отмечали профессию педагог-организатор ОБЖ и спасателей разных профилей (пожарный, полицейский, специалист скорой помощи, охранник), то в конце курса, список профессий у

Таблица 2

Содержание самостоятельной работы бакалавров по дисциплине «Введение в профессию»

№ Темы	*Содержание самостоятельной работы*	
	инвариантная часть	*вариативная часть*
1	- составление аннотированного каталога периодических изданий и статей, связанных с профессиями в области БЖ	- подготовка сообщения на одну из тем по проблеме становления и развития педагогической профессии
2	- подготовка доклада с мультимедийной презентацией по основным этапам развития педагогической мысли	- социологическое мини-исследование по проблеме удовлетворенности педагогов своей профессиональной деятельностью; - подготовка сообщения о выдающихся педагогах прошлого и современности; - составление таблицы «Исторические этапы становления педагогики ка науки»
3	- составление терминологического словаря по теме с указанием источников информации; - составление опорного конспекта по основным понятиям педагогики как науки	- подготовка эссе на тему «Мой любимый учитель: штрихи к портрету»
4	- изучение с помощью Интернет-ресурсов профессиограммы учителя; - подготовка к дискуссии на тему: «Восприятие учителя учащимися. Культура внешнего вида. Мимическая и пантомимическая выразительность педагога»	- подготовка к написанию эссе на тему «Педагогическое мастерство и личность учителя. Элементы педагогического мастерства»; - подготовка к самодиагностике по качествам личности будущего педагога
5	- реферирование научной статьи по теме; - подготовка к дискуссии на тему: «Техника речи. Дыхание. Голос. Дикция. Мастерство учителя в организации информативного речевого и демонстрационного воздействия»	- подготовка к написанию эссе на тему: «Техника речи. Дыхание. Голос. Дикция. Мастерство учителя в организации информативного речевого и демонстрационного воздействия»; - подготовка к самодиагностике профессиональных качеств личности будущего педагога
6	- подготовка аннотированного каталога изданий по теме «Основы общей теории БЖ: понятия, критерии, показатели БЖ. Концепции БЖ РФ»; - подготовка к сообщению студентов с докладами по теме: «ЧС природного и техногенного характера. Особенности поведения при возникновении ЧС разного характера»	- составление аннотированного каталога периодических изданий и статей по истории становления и развития предметной области БЖ; - подготовка доклада с мультимедийной презентацией на тему «Основные проблемы в области БЖ»
7	- составление списка электронных изданий по различным профессиям в области БЖ; - подготовка к дискуссии по теме «Специфика профессии – педагог-организатор ОБЖ»	- подготовка к написанию эссе на тему «Многообразие и специфика профессий в области БЖ»; - составление сравнительной таблицы «Многообразие и специфика профессий в области БЖ»
8	- ознакомление и составление с применением электронных ресурсов должностной инструкции педагога-организатора ОБЖ; - подготовка к работе в группах по изучению стандарта и основного содержания курса ОБЖ в школе	- подготовка к написанию эссе – «Специфика профессии преподаватель-организатор ОБЖ»; - составление аналитической таблицы прав и обязанностей по должностной инструкции педагога-организатора ОБЖ
9	- ознакомление и составление с применением электронных ресурсов по учебно-методическому оснащению предмета ОБЖ; - подготовка к дискуссии по психолого-педагогическому обеспечению образовательного процесса по ОБЖ; - анализ фрагментов уроков по ОБЖ по характеристике деятельности педагога-организатора ОБЖ; - анализ фрагментов внеклассных мероприятий по ОБЖ по характеристике деятельности педагога-организатора ОБЖ	- подготовка к разработке фрагмента урока по выбранной студентом темы по ОБЖ; - подготовка к разработке фрагмента внеклассного мероприятия по ОБЖ

респондентов качественно расширился: называли и выше отмеченные профессии, но и отмечали специалистов в области информационной, техносферной, экологической безопасности – инженеры; специалист по охране труда; инженер по технике безопасности; инспектора по пропаганде пожарной безопасности, безопасности дорожного движения, патриотического воспитания, здорового образа жизни; специалисты медики; специалист по гражданской обороне; лаборанты химического производства и другие. В конце изучения курса многие бакалавры отмечали, что даже не задумывались над тем колоссальным объёмом знаний и умений, которыми должен обладать педагог-организатор ОБЖ. Рассмотрению должностной инструкции педагога-организатора ОБЖ уделяется большое внимание на практических занятиях и на зачёте предусмотрен ряд контрольных вопросов, касающихся прав и обязанностей такого специалиста. Принципиален и тот факт, что практически все респонденты понимают сущность и высокую социальную значимость своей будущей профессии – преподавателя-организатора ОБЖ.

Отметим, что в конце изучения курса «Введение в профессию» к 10 бакалаврам, которые изначально были замотивированны на работу в будущем педагогами-организаторами ОБЖ присоединились ещё 15 человек. Таким образом, готовность к профессиональной деятельности в качестве педагога-организатора ОБЖ составила 55,6% среди опрошенных бакалавров. И все 100% опрошенных отметили, что ждут с интересом первую производственную (педагогическую) практику в школах, которая реализуется на 3 и 4 курсах бакалавриата. Практические занятия по курсу реализуются по 2-м разделам: «Общая характеристика профессии учителя», «Содержание профессиональной деятельности в области безопасности жизнедеятельности». Данные занятия проходят в разное время и проводятся разными преподавателями.

Важную роль в освоении дисциплины играет самостоятельная работа бакалавров. Самостоятельная работа направлена на получение дополнительной информации по изучаемой теме, на самообразование и совершенствование знаний в вопросах профессионального самоопределения. Виды заданий для самостоятельной работы студентов при изучении данного курса представлены в таблице 2 – *Содержание самостоятельной работы бакалавров по дисциплине «Введение в профессию»*.

После изучения курса, обучающиеся знают основные этапы становления педагогики как науки, демонстрируют знание основных особенностей педагогической деятельности и требования к ней, умеют работать с информационными источниками в соответствии с проблематикой курса, понимая необходимость профессионального саморазвития педагога; разбираются в особенностях профессии учителя и требованиях к качествам личности, способной реализовывать педагогическую деятельность, ориентируются в специфике профессий в области безопасности жизнедеятельности, знают права и обязанности преподавателя-организатора ОБЖ; имеют представления о стандарте и основных содержательных линях предметной области безопасность жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Михайлов Л.А. Соломин В.П. *Безопасность жизнедеятельности*: учебник для вузов. Под редакцией Л.А. Михайлова. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
2. Попова Р.И. Аспекты методической подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012; 11 (126): 54 – 58.
3. Станкевич П.В. *Теория и практика подготовки бакалавра в системе многоуровневого естественнонаучного педагогического образования*: монография. Санкт-Петербург: Изд-во «ТЕССА», 2006.
4. Блинов В.И. *Введение в педагогическую деятельность*: учебное пособие. Москва: Издательство «Юрайт», 2017.
5. Кузнецов В.В. *Введение в профессионально-педагогическую специальность*: Учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2018.
6. *Организация деятельности педагогических работников в соответствии с требованиями профессионального стандарта (уровень общего образования*): учебно-методическое пособие. Бахмутский А.Е., Гладкая И.В., Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э., Лебедева Л.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Санкт-Петербург: Издательство «Свое издательство», 2016.

References

1. Mihajlov L.A. Solomin V.P. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*: uchebnik dlya vuzov. Pod redakciej L.A. Mihajlova. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
2. Popova R.I. Aspekty metodicheskoj podgotovki magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; 11 (126): 54 – 58.
3. Stankevich P.V. *Teoriya i praktika podgotovki bakalavra v sisteme mnogourovnevogo estestvennonauchnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo «TESSA», 2006.
4. Blinov V.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2017.
5. Kuznecov V.V. *Vvedenie v professional'no-pedagogicheskuyu special'nost'*: Uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Yurajt, 2018.
6. *Organizaciya deyatel'nosti pedagogicheskih rabotnikov v sootvetstvii s trebovaniyami professional'nogo standarta (uroven' obschego obrazovaniya*): uchebno-metodicheskoe posobie. Bahmutskij A.E., Gladkaya I.V., Glubokova E.N., Kondrakova I.`E., Lebedeva L.I., Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Svoe izdatel'stvo», 2016.

Статья отправлена в редакцию 29.11.18

УДК 378.878

Laptev I.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), hornored teacher in Public Education, Professor, Department of Preschool and Primary Education, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mial: ivgrigl@mail.ru*

TO THE QUESTION ABOUT ACTIVIZATION OF MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN. The article deals with a relevant problem of musical and aesthetic education of younger students. Convincing reports of researchers-teachers about the need to activate the methods of musical and aesthetic education are given. These are, first of all, lectures and concerts for children in a philharmony, a conservatory and school by means of instrumental and vocal-choral art, as well as analytical interpretation of musical works. An important task of the teacher is the formation and consolidation by means of musical art of a sense of social responsibility, a sense of patriotism, love for the motherland. The results of musical and aesthetic education of younger schoolchildren give their positive results – students more often manifest elements of culture in communication, talk about homework with their parents listening to music with an emotional generalization of musical and aesthetic feelings that have arisen. The article substantiates the necessity and significance of musical and aesthetic education, provides specific musical examples.

Key words: **younger students, musical and aesthetic education, examples of musical works.**

И.Г. Лаптев, *канд. пед. наук, отличник народного просвещения, проф. каф. дошкольного и начального образования, Астраханский государственный университет, E-mail: ivgrigl@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается актуальная животрепещущая проблема музыкально-эстетического просвещения младших школьников. Приведены убедительные сообщения исследователей-педагогов о необходимости активизации методов музыкально-эстетического просвещения. Это, прежде всего, лекции-концерты для детей в филармонии, в консерватории, в школе – средствами инструментального и вокально-хорового искусства, а также аналитической интерпретации музыкальных произведений.

Важной задачей учителя является формирование и закрепление средствами музыкального искусства чувства социальной ответственности, чувства патриотизма, любви к Родине, к малой Родине. Результаты музыкально-эстетического просвещения младших школьников дают свои положительные результаты – учащиеся чаще проявляют элементы культуры в общении, рассказывают о домашнем совместно с родителями прослушивании музыкальных произведений с эмоциональным обобщением возникших музыкально-эстетических чувств.

В статье обосновывается необходимость и значимость музыкально-эстетического просвещения, приводятся конкретные музыкальные примеры.

Ключевые слова: **младшие школьники, музыкально-эстетическое просвещение, примеры музыкальных произведений.**

Музыкально-эстетическое просвещение младших школьников в условиях современной образовательной среды все более настойчиво входит в ряд первостепенных задач, волнующих российскую общественность, что позволяет постоянно приближаться к поре системного решения музыкально-просвещенческой проблемы. Музыкально-эстетическое просвещение в начальной школе закладывает фундамент высокого интеллектуального развития ребёнка, исследование данной проблемы ставит в повестку расширение круга музыкально-эстетического познания младшими школьниками русской, советской и зарубежной классики, то есть лучших образцов мировой музыкальной культуры.

Понятие «музыкально-эстетическое просвещение» уходит вглубь веков. «На протяжении столетий идеи музыкального просветительства, – отмечает исследователь Е.Н. Яковлева, – оказывали влияние на развитие общественной мысли, на повышение культурного, эстетического уровня людей» [1, с. 29].

Еще в V веке до нашей эры древнегреческим философом Платоном было замечено особое воздействие искусства на человека, заключающееся в способности вторгаться во внутренний мир человека, менять, формировать характер, «лепить» его душу. «Действие звуков, воспитывающее и ведущее душу к добродетели, мы, назвали мусическим искусством», отмечал Платон [2].

Просвещенческая деятельность эпохи Средневековья подарила нам таких великих людей просвещения как Авиценна («Свод науки о музыке» в «Книге исцеления»; «Краткое изложение о музыке» в «Книге спасения»; раздел о музыке в «Книге знания») и великого казахского мыслителя Аль Фараби, считавших вслед за Платоном и Аристотелем роль музыки важной в воспитании человека. Они подчёркивали мысль о влиянии музыки на человека, о том, что музыка не только лечит, но и расширяет кругозор, делает более привлекательным характер человека, снижает уровень дикости, хулиганства, грубости.

Музыкальная культура Возрождения особенно богата талантливыми людьми, считавшими своей потребностью не только сочинять музыку, но и активно пропагандировать шедевры мировых музыкальных произведений с привлечением молодого поколения.

В России в постреволюционные годы, как писал академик Б.В. Асафьев: «Жизнь вдруг и неожиданно поставила перед артистами великой трудности и нравственности задание: искусство было призвано служить делу просвещения народной массы» [3, с. 31].

«В музыкальном просветительстве, – пишет доктор искусствоведения, профессор Е.Н. Яковлева, – власть видела один из путей утверждения новой идеологии» [4, с. 55].

Особое внимание уделялось музыкальному просвещению детей. Инициатором внедрения детского музыкального творчества как новой формы активного музыкального просвещения была Н.Я. Брюсова. Под её руководством, дети сочинили на фортепиано сценки по сюжетам «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина и сказки «Царевна-лягушка» [5].

Большую работу по музыкальному просвещению детей проводила педагог-энтузиаст В.Б. Арцруни. Слушая музыкальные произведения, исполняемые на фортепиано, дети улавливали темповые и регистровые изменения музыкального материала, повышали музыкальный кругозор.

Педагог–исследователь К.В. Головская отмечала, что школьники с энтузиазмом готовили самодельные ритмические и музыкальные инструменты, проверяя под руководством педагога точность высоты звучания на фортепиано, что значительно повышало уровень музыкальности, затем «со своим оркестром» шли на демонстрацию [6].

Выдающийся исследователь и педагог Б.Л. Яворский прозорливо увидел в новых формах музыкального просвещения детей «потенциал активного социального роста» [7].

Современные исследования проблемы музыкального просвещения свидетельствуют о системном в ряде регионов музыкально-эстетическом просвещении младших школьников. Преподаватели Елецкого музыкального колледжа пишут: «Известные музыканты, педагоги отмечают необходимость активного вовлечения детей в культурное, музыкально-образовательное пространство, позволяющее ребёнку гармонично развиваться как личности» [8, с. 122].

Исследователь Е.Н. Яковлева отмечает положительную тенденцию активности музыкального просвещения младших школьников: «…Обязательно проходила лекция-концерт на тему «О чем рассказывает музыка» (благодаря ленинградским исполнителям она входила в репертуар других филармонических лекториев, в частности, Астраханской областной филармонии) [9, с. 86]. Н.Л. Савельева отмечает «важность сохранения просветительских традиций отечественной культуры» [10, с. 5].

А.А. Грачева пишет о значительной роли хорового исполнительства в музыкально-эстетическом просвещении младших школьников [11]. И.Н. Реутская отмечает «ценность реализации национально-регионального компонента в музыкально-эстетическом просвещении школьников» [12, с. 4].

Профессор Ю.Б. Алиев не единожды отмечал, что увлеченность, осознанное восприятие и эмоциональное исполнение музыкальных произведений способствуют формированию духовной культуры [13]. Той же позиции придерживается профессор В.И. Петрушин [14].

«Впечатления, полученные в детстве, – писала профессор О.А. Апраксина, – особенно прочны и цепки, начальному этапу музыкального просвещения следует придавать особое значение» [15, с. 38 – 39].

В.А. Сухомлинский считал музыку важным средством нравственного и умственного воспитания человека. «Без музыкального просвещения, – писал он, – невозможно полноценное умственное развитие ребёнка. Музыка воображение фантазия творчество – такова дорожка, идя по которой ребёнок развивает свои духовные силы» [16, с. 43].

«Анализ состояния музыкальной жизни современной России, – отмечет Л.Л. Мельникова, – позволяет сделать следующий вывод: в настоящее время страна переживает период возрождения музыкально-просветительской деятельности» [17, с. 84].

Исследование проблемы активизации музыкально-эстетического просвещения младших школьников ставит в повестку дня вопрос поиска и нахождения путей оптимального подхода к развитию музыкальности, духовности, эстетических чувств. В процессе активной работы с детьми в классе, во внеклассное время, информационно-знаниевые ресурсы трансформируются в интеллектуальные



Ансамбль блокфлейтистов играет в сопровождении органа в зале Астраханской государственной консерватории

способности с высоким уровнем духовной культуры, что позволяет расширять круг музыкально-эстетического просвещения. Усиление интереса и внимания к вопросам музыкально-эстетической культуры детей во внеучебное время сказывается в расширении сферы влияния эстетики. как неотъемлемой части её просвещенческого духовно-нравственного содержания.

Особое просвещенческое значение приобретает элементарное инструментальное музицирование младших школьников. Дети, усвоив навыки игры, исполняют фрагменты классических мелодий на металлофоне, ксилофоне, блокфлейте, что «значительно повышает уровень развития различных музыкальных способностей, активно формирует музыкально-эстетическую культуру учащихся» [18, с. 37]. Интересно, полиритмически витиевато звучит трехголосным каноном в исполнении ансамбля блокфлейт мелодия русской народной песни «Со вьюном я хожу».

Внеклассное и, тем более, внешкольное музыкально-эстетическое просвещение учащихся начальных классов имеет широкий диапазон – беседы, утренники, клубы друзей искусства, выходы в музеи, картинные галереи, концертные залы. Дети не только видят и слышат классические произведения музыкального искусства, но и живо обмениваются впечатлениями, эмоциями, переживаниями.

В Астраханской государственной консерватории прошёл очередной концерт из цикла «Музыкальный абонемент». Более пятнадцати лет в рамках проекта действуют два абонементных цикла: первый – музыкальный абонемент для детей дошкольного и младшего школьного возраста, второй – для старшеклассников и студентов. Уже состоялось более 250-ти концертных программ, которые смогли посетить слушатели разных возрастов. Одна из программ для младших школьников поэтично называлась «В некотором царстве, музыкально государстве». В программах воскресных концертов участвуют симфонический и народный оркестр, хор консерватории, ансамбль «Скиф», солисты – педагоги и студенты консерватории, а также учащиеся детских музыкальных школ Астрахани.

Лекции-концерты, беседы с аудио и видеозаписями по искусству несут в себе, два вида развивающего воздействия: на интеллект и на чувства младших школьников. В методическом отношении важно, чтобы прослушивание музыки, показ произведений искусства, то есть непосредственное обращение к чувствам учащихся шло бы параллельно с размышлениями младших школьников об искусстве. Решающее значение при этом имеет умение учителя осуществить руководство просветительским процессом.

На одном из занятий проводилась беседа о композиторе Г. Свиридове. Известно, что Г.В. Свиридов в зрелый период своего творчества стал много уделять внимания исконно русской музыке. Это нашло отражение в кантате для смешанного хора и симфонического оркестра «Курские песни», где есть изумительная по фольклорной напевности вторая часть «Ты воспой, жавороночек», которую слушали четвероклассники, словесно высоко оценив своеобразие народного напева, профессионализм хора (капелла А. Юрлова), творческую оригинальность, тембровую насыщенность звучания оркестра (К. Кондрашин).

Свиридовская музыкальная тема по просьбе учащихся была продолжена. Светло-нежная мелодия частей «Романс» и «Венчание» из кинофильма «Метель», музыка Г.В. Свиридова по одноименной повести А.С. Пушкина, напоминает мелодические созвучия молитвенных колыбельных песен. Семнадцатилетняя девушка Мария Гавриловна с трепетом в груди ехала на тайное венчание, которое оказалось опрометчивой неожиданностью, но по сюжету А.С. Пушкина чувства святости, верности и благочестия в окончании повести торжествуют. Если в первой части сюиты «Тройка» школьники слышат призывные перезвоны бубенцов, то в девятой части сюиты с названием «Зимняя дорога» в более спокойном темпе, в светло-минорном ладу слышны отзвуки церковных колоколов, как символ веры, надежды, добра и справедливости. Учащиеся четвертого класса средней школы № 56 им. А.С. Пушкина г. Астрахани в глубокой тишине слушали музыку гениального Г.В. Свиридова. Восприятие музыки способствовало формированию чувства духовности, сочувствия, сопереживания.

Продолжая просветительские беседы-концерты, мы познакомили учащихся с творчеством литовского композитора и художника М.К. Чюрлёниса. С удивительным даром перевоплощения, с особенностью души полифонического характера рисовал он картины, вызывающее в душе зрителя, а значит и младшего школьника, музыкальные мотивы, отвечающие содержанию его картин «Соната Солнца», «Соната звезд», «Соната моря», создающих триптих картин-сонат. Сонатой называют музыкальное произведение, в котором несколько музыкальных тем создают музыкально-философский мир действительности и фантазии. Дети, увидев картины, называли песни А. Пахмутовой, Ю. Чичкова, А. Островского. А написанная картина маслом «Музыка леса» позволила М. Чюрлёнису позже создать симфоническую поэму «В лесу», в которой тембровыми средствами создан изумительный и загадочный мир леса.

Устное анкетирование младших школьников подтвердило результативность музыкально-эстетического просвещения. Опыт показывает, что наиболее систематичным и эффективным процессом просвещения являются внеклассные беседы, с тщательностью подготовленные учителем. Знакомство с шедеврами мировой музыкальной классики перемежались с использованием регионального музыкально-эстетического материала, что способствовало успешному расширению миросозерцания школьников в аспекте музыкального просветительства.

«Противовесом» интенсивного посещения детьми кино и просмотра телефильмов низкого качества является проведение циклических музыкально просвещенческих мероприятий в начальной школе. Такие мероприятия могут быть сопряжены со школьной программой.

Программа по музыке для общеобразовательной школы служит ярким примером того, как на уроке, используя конкретный тематический материал, учитель воспитывает у школьников чувства патриотизма, национальной гордости и интернационализма, восхищения подвигом и героизмом на благо и процветание Родины. Примерами музыкального восприятия и осмысления музыкального содержания для учащихся четвертого класса являлись фрагменты из следующих опер и симфоний – М. Глинка «Иван Сусанин», С. Прокофьев «Повесть о настоящем человеке», Д, Шостакович «Седьмая «Ленинградская» симфония». Несомненно, качественный уровень музыкально-эстетического просвещения младших школьников во многом зависит от эрудированности учителя, уровня его профессиональной подготовки, умения доходчиво, убедительно, эмоционально, но кратко рассказать о прослушиваемой музыке.

В Астраханской области проживают люди более ста национальностей. Наибольший процент занимают русские, казахи, татары. Процесс становления и развития музыкально-эстетического просвещения учащихся определяется культурными национально-специфическими региональными особенностями, где чётко прослеживается воспитание школьников на народных традициях, на знакомом им с детства музыкальном материале.

Дети с увлечением исполняли русские народные песни «Вниз по матушке, по Волге» с её напевной мелодией, нежную по содержанию «Течет река Волга», замечательную «Песню о Волге» И.О. Дунаевского.

Все дети четвертого класса с увлечением слушали просветительскую беседу специалиста о казахских национальных традициях, а прослушав русский перевод, с радостью в глазах восприняли песню «Цвети, земля родная» в исполнении землячки Розы Рымбаевой. Затем школьники познакомились со своеобразным звучанием оркестра домбристов.

Аналогичная просветительская беседа с исполнением «живой» музыки для младших школьников была проведена на основе татарских напевов. Музыка и танцы не оставили равнодушными ни одного ученика.

Школа учит детей любить и понимать музыкальное искусство, развивает их творческую активность, воображение, умение мыслить художественными категориями, анализировать музыкальный материал.

Положительный результат процесса музыкально-эстетического просвещения заключается в том, чтобы привить младшим школьникам интерес к музыкальному искусству, умение разбираться в музыкальной информации, как части их духовно-интеллектуальной культуры.

Задача педагога – средствами музыкально-эстетического просвещения помочь ребёнку принять, познать, осознать и сделать своим достоянием наследие мировой музыкальной культуры.

Библиографический список

1. Яковлева Е.Н. *Возрождение традиций музыкального просветительства в молодежной среде (на материале региональной культуры Курской области)*. Диссертация … доктора искусствоведения. Курск, 2016.
2. *Платон. «Законы»* Книга II. VII, 795 d.
3. Асафьев Б.В. Семена просвещения. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании.* Москва-Ленинград, 1965.
4. Яковлева Е.Н. *Возрождение традиций музыкального просветительства в молодежной среде (на материале региональной культуры Курской области)*. Диссертация … доктора искусствоведения Курск, 2016.
5. Брюсова Н.Я. Массовая музыкально-просветительская работа в первые годы после Октября. *Советская музыка.* 1947; 6: 46 – 55.
6. Головская К.В. Со своим оркестром на демонстрацию. *Искусство и дети.* 1932; 4: 46 – 48.
7. Яворский Б. *Воспоминания, статьи и письма*. Ленинград,1964. 2.
8. Пиджоян Л.А. Ефремова Г.Е., Кириченко Т.Д., Профессиональная подготовка в вузе будущего педагога к музыкально-просветительской деятельности. *Ярославский педагогический вестник*. 2017; 5: 119 – 123.
9. Яковлева Е.Н. *Возрождение традиций музыкального просветительства в молодежной среде (на материале региональной культуры Курской области)*. Диссертация … доктора искусствоведения Курск, 2016.
10. Савельева Н.Л. *Музыкальное просветительство в деятельности концертно-филармонических организаций.* Автореферат диссертации … канд. искусствоведения. Саратов, 2013.
11. Грачева А.А. Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников средствами вокального и хорового исполнительства. *Методический интернет-журнал «Педагогический мир»*. Available at: http://pedmir.ru/

12. Реутская И.Н. *Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников в процессе реализации национально-регионального компонента образования.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Карачаевск, 2014.
13. Алиев Ю.Б. *Методика музыкального воспитания детей от детского сада – к начальной школе.* Воронеж: НПО «МОДЕК», 1998.
14. Петрушин В.И. Музыкальная пропаганда: принципы и методы. *Советская музыка.* 1990; 7.
15. Апраксина О.А. Современный ребёнок и музыка. *Музыкальное воспитание в школе.* Москва, 1975: 33 – 40.
16. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям.* Киев, 1969. 7.
17. Мельникова Л.Л. *Музыкальное просветительство. История и современность*: монография. Москва, 1998.
18. Лаптев И.Г. Инструментальное музицирование – средство активизации развития музыкальности школьников. *Начальная школа: научно-методический журнал,* 2016; 6: 32 – 38.

References

1. Yakovleva E.N. *Vozrozhdenie tradicij muzykal'nogo prosvetitel'stva v molodezhnoj srede (na materiale regional'noj kul'tury Kurskoj oblasti).* Dissertaciya … doktora iskusstvovedeniya. Kursk, 2016.
2. *Platon. «Zakony»* Kniga II. VII, 795 d.
3. Asaf'ev B.V. Semena prosvescheniya. *Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveschenii i obrazovanii.* Moskva-Leningrad, 1965.
4. Yakovleva E.N. *Vozrozhdenie tradicij muzykal'nogo prosvetitel'stva v molodezhnoj srede (na materiale regional'noj kul'tury Kurskoj oblasti).* Dissertaciya … doktora iskusstvovedeniya Kursk, 2016.
5. Bryusova N.Ya. Massovaya muzykal'no-prosvetitel'skaya rabota v pervye gody posle Oktyabrya. *Sovetskaya muzyka.* 1947; 6: 46 – 55.
6. Golovskaya K.V. So svoim orkestrom na demonstraciyu. *Iskusstvo i deti.* 1932; 4: 46 – 48.
7. Yavorskij B. *Vospominaniya, stat'i i pis'ma*. Leningrad,1964. 2.
8. Pidzhoyan L.A. Efremova G.E., Kirichenko T.D., Professional'naya podgotovka v vuze buduschego pedagoga k muzykal'no-prosvetitel'skoj deyatel'nosti. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2017; 5: 119 – 123.
9. Yakovleva E.N. *Vozrozhdenie tradicij muzykal'nogo prosvetitel'stva v molodezhnoj srede (na materiale regional'noj kul'tury Kurskoj oblasti).* Dissertaciya … doktora iskusstvovedeniya Kursk, 2016.
10. Savel'eva N.L. *Muzykal'noe prosvetitel'stvo v deyatel'nosti koncertno-filarmonicheskih organizacij.* Avtoreferat dissertacii … kand. iskusstvovedeniya. Saratov, 2013.
11. Gracheva A.A. Muzykal'no-`esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov sredstvami vokal'nogo i horovogo ispolnitel'stva. *Metodicheskij internet-zhurnal «Pedagogicheskij mir»*. Available at: http://pedmir.ru/
12. Reutskaya I.N. *Muzykal'no-`esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov v processe realizacii nacional'no-regional'nogo komponenta obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Karachaevsk, 2014.
13. Aliev Yu.B. *Metodika muzykal'nogo vospitaniya detej ot detskogo sada – k nachal'noj shkole.* Voronezh: NPO «MODEK», 1998.
14. Petrushin V.I. Muzykal'naya propaganda: principy i metody. *Sovetskaya muzyka.* 1990; 7.
15. Apraksina O.A. Sovremennyj rebenok i muzyka. *Muzykal'noe vospitanie v shkole.* Moskva, 1975: 33 – 40.
16. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Kiev, 1969. 7.
17. Mel'nikova L.L. *Muzykal'noe prosvetitel'stvo. Istoriya i sovremennost'*: monografiya. Moskva, 1998.
18. Laptev I.G. Instrumental'noe muzicirovanie – sredstvo aktivizacii razvitiya muzykal'nosti shkol'nikov. *Nachal'naya shkola: nauchno-metodicheskij zhurnal,* 2016; 6: 32 – 38.

Статья поступила в редакцию 28.10.18

УДК 378

Lifanova L.G., *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminalistics, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: laliy@mail.ru*

TACTICAL RECOMMENDATIONS FOR SEARCH FOR STUDENTS OF LAW SCHOOLS LEARNING CRIMINAL LAW. The article outlines procedural requirements and tactical conditions for the search during the investigation of criminal cases, the observance of which will allow to properly organize the specified investigative action and recognize its results as admissible evidence. The author concludes that strict compliance with the procedural order of the search is a prerequisite for the recognition of its results as admissible evidence, and the consideration of the proposed tactical recommendations can contribute to the competent organization and conduct of the investigation. All this will need to be taken into account in their activities of future lawyers, so this topic requires special study with students of law schools.

Key words: **search, investigation of crimes, tactics of investigative actions, criminal procedure law, investigator (investigator).**

Л.Г. Лифанова, *канд. юрид. наук, доц., проф. каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: laliy@mail.ru*

ТАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОИЗВОДСТВУ ОБЫСКА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ УГОЛОВНО-ПРАВОВОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

В статье обозначены процессуальные требования и тактические условия по производству обыска в ходе расследования уголовных дел, соблюдение которых позволит правильно организовать указанное следственное действие и признать его результаты допустимыми доказательствами. Автор делает вывод о том, что строгое соблюдение процессуального порядка производства обыска является непременным условием признания его результатов допустимым доказательством, а учет предложенных тактических рекомендаций может способствовать грамотной организации и проведению рассматриваемого следственного действия. Всё это необходимо будет учитывать в своей деятельности будущим юристам, поэтому данная тема требует особой проработки с обучающимися юридических вузов.

Ключевые слова: **обыск, расследование преступлений, тактика следственного действия, уголовно-процессуальное законодательство, следователь (дознаватель).**

Обыск относится к числу наиболее распространенных следственных действий, производство которого возможно по всем категориям уголовных дел. При его проведении часто добываются особо значимые доказательства преступной деятельности лица, поэтому к подготовке и производству данного следственного действия необходимо относиться с повышенной серьезностью и вниманием.

Следует помнить, что в процессе обыска ограничиваются конституционные права лица, такие как право на неприкосновенность жилища и личную неприкосновенность. Обыск характеризуется выраженными мерами государственно-властного принуждения: входить в помещение, а при необходимости его вскрывать, вопреки желанию обыскиваемого; пресекать общение обыскиваемых между собой и с внешним миром; подвергать личному обыску лиц, находящихся в месте обыска и др.

Порядок производства обыска зависит от его объекта: обыск в жилище, личный обыск (если он не проводится при задержании или в рамках обыска в жилище), обыск в отношении адвоката, проводятся исключительно по судебному решению. При производстве обыска по постановлению лица, производящего расследование (в случаях, не терпящих отлагательств), в срок не более 3 суток с момента его начала о данном факте должны быть уведомлены судья и прокурор.

Принимая решение о производстве неотложного обыска, следователь должен учитывать, что основания для его производства должны быть действительно вескими: «…промедление может повлечь за собой утрату следов преступления, других доказательств, позволит скрыться лицам, его совершившим, негативно повлияет на возмещение причиненного преступлением ущерба…» [1]. С осторожностью следует подходить к выбору времени производства обыска, так как

суды, давая оценку правомерности производства неотложного обыска, достаточно негативно относятся к случаям его производства в ночное время.

При производстве личного обыска без судебного решения, за исключением обыска при задержании, следователь так же должен руководствоваться исключительными обстоятельствами, требующими безотлагательного производства данного следственного действия. В противном случае обыск может быть признан незаконным, а его результаты – недопустимыми доказательствами [2].

В случае получения судебного решения о производстве обыска может возникнуть вопрос о сроке действия постановления судьи.

В частности, в юридической литературе критическому анализу подвергалось отсутствие точной законодательной регламентации вопросов о вступлении в силу судебных решений, принимаемых в порядке ст.165 УПК РФ [3, с. 121 – 123]. Предусмотренная законом возможность обжалования в вышестоящий суд постановления о разрешении следственного действия в течение 10-ти суток с момента его вынесения, допускает мысль о том, что решение судьи о его производстве должно считаться законным по истечении этого срока. Такая позиция, по нашему мнению, противоречит здравому смыслу и логике доказывания. Уведомление о предстоящем обыске сведет его результаты к нулю. Кроме того, согласно п.18 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 01.06.2017 № 19 «О практике рассмотрения судами ходатайств о производстве следственных действий, связанных с ограничением конституционных прав граждан (статья 165 УПК РФ)» «…обжалование постановления о производстве следственного действия не приостанавливает исполнение такого постановления» [4]. Следовательно, решение судьи о производстве следственного действия, вступает в законную силу с момента его вынесения.

В законе также нет указания о том, имеет ли срок давности решение суда о производстве следственного действия. В юридической литературе высказывается пожелание о закреплении в законе 10-суточного срока, в рамках которого должен быть произведен обыск, по истечении которого постановление должно утрачивать свою юридическую силу.

Мы не являемся сторонниками такой позиции. Уголовно-процессуальное законодательство РФ предоставляет следователю право самостоятельно направлять ход расследования, принимать решение о производстве следственных и иных процессуальных действий. Законность и успех обыска зависит не только от четкого соблюдения процессуального порядка его производства, но и верной тактики проведения. Поэтому момент обысковых мероприятий следователь определяет по своему усмотрению.

Однако следует заметить, что производство обыска по истечении 10-ти суток с момента вынесения судебного решения, усложняет процедуру его обжалования для лиц, чьи интересы данным следственным действием затрагиваются. Обжалование в данном случае должно сопровождаться ходатайством о восстановлении пропущенного срока (ст. 389.5 УПК РФ).

Тактическая подготовка к проведению обыска напрямую зависит от обстоятельств планируемого следственного действия: где, когда, у кого он проводится, на отыскание каких предметов и документов нацелен. От этого зависит определение участников следственного действия и применяемых технических средств.

Помимо обязательных участников данного следственного действия (следователь, понятые), необходимо заранее побеспокоится о привлечении соответствующих специалистов и сотрудников оперативных служб.

В настоящее время большое количество преступлений(мошенничество, распространение наркотических средств и т.д.) происходит с использованием информационно-телекоммуникационных систем, следовательно, при обыске изъятию подлежат компьютеры и периферийное оборудование, ноутбуки, нетбуки, модемы, планшеты, сотовые телефоны, а также электронные носители информации [5] (оптические диски, съемные винчестеры, компакт-диски, флеш-карты и т.п.), законность чего определяется обязательным участием специалиста (ч. 9.1 ст. 182 УПК).

Согласно требованиям закона, участие в обыске лиц отражается протоколе данного следственного действия.

Возникают ситуации, когда для обеспечения внезапности проникновения в жилище или помещение, где проводится обыск, необходимо привлечение сотрудников подразделений Росгвардии или отряда особого назначения «Гром». Данные лица, как правило, не раскрывают свои персональные данные и указание на них в протоколе не осуществляется. Может возникнуть предположение о, якобы, вынужденном нарушении нормы УПК РФ, требующей предоставления сведений обо всех участниках обыска и подписания ими всеми протокола следственного действия либо удостоверения отказа от подписи. Нам представляется, что это не так. Содержание обыска как следственного действия заключается в поиске, обнаружении и изъятии указанных объектов в том месте, где они гипотетически находятся [6]. Силовое сопровождение в рассматриваемом примере фактически реализуется до начала непосредственно следственного действия, а потому указания персональных данных в протоколе не требует.

При производстве обыска вправе присутствовать адвокат. Уместно в этой связи заметить, что Конституционный Суд РФ положил конец спору о необходимости дожидаться прибытия защитника (если о его участии заявлено ходатайство) до начала поисковых мероприятий. Согласно позиции Конституционного Суда, при производстве обыска участвуют лицо, в помещении которого производится обыск, либо совершеннолетние члены его семьи; при производстве обыска вправе присутствовать защитник, а также адвокат того лица, в помещении которого производится обыск. Указанное законоположение не регламентирует порядок приглашения, назначения и замены защитника, случаи его обязательного участия в уголовном судопроизводстве, которые предусмотрены статьями 50 и 51 УПК РФ. По смыслу же ряда норм Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации (статьи 157, 164, 165, 182 и 183), требование о незамедлительном обеспечении права на помощь адвоката (защитника) не может быть распространено на случаи проведения следственных действий, которые не связаны с дачей лицом показаний, подготавливаются и проводятся без предварительного уведомления лица об их проведении ввиду угрозы уничтожения (утраты) доказательств. К числу таких следственных действий относится и обыск, производство которого не исключает участия явившегося адвоката (защитника), однако и не приостанавливается для обеспечения его явки [7].

После предъявления постановления о производстве обыска, следователь, как того требует УПК РФ, предлагает выдать лицу, у которого данное следственное действие проводится, предметы и документы, указанные в постановлении. Следует помнить, что добровольность в данной ситуации не может служить основанием освобождения от уголовной ответственности в предусмотренных законом случаях (например, согласно примечанию к ст. 222, 228 УК РФ и др.), так как юридические признаки «добровольности» в этом случае отсутствуют. Выдача носит скорее вынужденный, нежели добровольный, характер.

Тактически верно перед началом поисковых действий в жилище (помещении), произвести личный обыск, затем обыскать места общего пользования. Это избавит от необходимости сопровождать лицо, у которого проводится обыск, в туалет и ванную.

При производстве обыска, как отмечалось ранее, обязательно присутствие понятых. Следователю следует заранее позаботится об их участии. Кроме того, надлежит помнить, что личный обыск лица производится только лицом одного с ним пола и в присутствии понятых и специалистов того же пола. Поэтому, чтобы избежать трудностей в организации личного обыска, рекомендуется подумать о приглашении четырех понятых (2-х мужчин и 2-х женщин). Найти желающих стать понятыми, среди соседей лица, у которого производится обыск, бывает крайне сложно. И, конечно, в состав группы, проводящей обыск, должна входить женщина.

Строгое соблюдение процессуального порядка производства обыска является непременным условием признания его результатов допустимым доказательством, а учет предложенных тактических рекомендаций может способствовать грамотной организации и проведению рассматриваемого следственного действия.

Библиографический список

1. Об организации прокурорского надзора за процессуальной деятельностью органов предварительного следствия: Приказ Генпрокуратуры России от 28.12.2016 № 826. *Законность*. 2017; 3.
2. Об этом см.: Постановление ЕСПЧ от 22.02.2007 по делу «Визер (Wieser) против Австрии» (жалоба № 2293/03) (По делу обжалуется неоправданный обыск с раздеванием в период ареста. По делу допущено нарушение требований статьи 3 Конвенции о защите прав человека и основных свобод). *Бюллетень Европейского Суда по правам человека*. 2007; 8.
3. Стельмах В.Ю. Срок вступления в законную силу постановления судьи о разрешении производства следственного действия. *Право и безопасность*. 2013; 1-2 (44).
4. О практике рассмотрения судами ходатайств о производстве следственных действий, связанных с ограничением конституционных прав граждан (статья 165 УПК РФ): постановление Пленума Верховного Суда РФ от 01.06.2017 № 19. *Бюллетень Верховного Суда РФ*. 2017; 7.
5. Электронный носитель: материальный носитель, используемый для записи, хранения и воспроизведения информации, обрабатываемой с помощью средств вычислительной техники: Словарь финансовых и юридических терминов. *КонсультантПлюс*. Available at: http://www.consultant.ru/law/ref//[u_dict/word
6. *Курс уголовного процесса*. А.А. Арутюнян, Л.В. Брусницын, О.Л. Васильев и др.; под ред. Л.В. Головко. Москва: Статут, 2016.
7. Об отказе в принятии к рассмотрению жалобы гражданина Григоряна Романа Вячеславовича на нарушение его конституционных прав частью одиннадцатой статьи 182, пунктами 10 и 11 части третьей, частями пятой и шестой статьи 259, частью третьей статьи 260, статьей 297 и пунктом 2 статьи 307 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации; Определение Конституционного Суда РФ от 28.09.2017 № 2240-О. *Консультант Плюс*. Available at: http://www.consultant.ru

References

1. Ob organizacii prokurorskogo nadzora za processual'noj deyatel'nost'yu organov predvaritel'nogo sledstviya: Prikaz Genprokuratury Rossii ot 28.12.2016 № 826. *Zakonnost'*. 2017; 3.

2. Ob `etom sm.: Postanovlenie ESPCh ot 22.02.2007 po delu «Vizer (Wieser) protiv Avstrii» (zhaloba № 2293/03) (Po delu obzhaluetsya neopravdannyj obysk s razdevaniem v period aresta. Po delu dopuscheno narushenie trebovanij stat'i 3 Konvencii o zaschite prav cheloveka i osnovnyh svobod). *Byulleten' Evropejskogo Suda po pravam cheloveka*. 2007; 8.
3. Stel'mah V.Yu. Srok vstupleniya v zakonnuyu silu postanovleniya sud'i o razreshenii proizvodstva sledstvennogo dejstviya. *Pravo i bezopasnost'*. 2013; 1-2 (44).
4. O praktike rassmotreniya sudami hodatajstv o proizvodstve sledstvennyh dejstvij, svyazannyh s ogranicheniem konstitucionnyh prav grazhdan (stat'ya 165 UPK RF): postanovlenie Plenuma Verhovnogo Suda RF ot 01.06.2017 № 19. *Byulleten' Verhovnogo Suda RF*. 2017; 7.
5. `Elektronnyj nositel': material'nyj nositel', ispol'zuemyj dlya zapisi, hraneniya i vosproizvedeniya informacii, obrabatyvaemoj s pomosch'yu sredstv vychislitel'noj tehniki: Slovar' finansovyh i yuridicheskih terminov. *Konsul'tantPlyus*. Available at: http://www.consultant.ru/law/ref//[u_dict/word
6. *Kurs ugolovnogo processa*. A.A. Arutyunyan, L.V. Brusnicyn, O.L. Vasil'ev i dr.; pod red. L.V. Golovko. Moskva: Statut, 2016.
7. Ob otkaze v prinyatii k rassmotreniyu zhaloby grazhdanina Grigoryana Romana Vyacheslavovicha na narushenie ego konstitucionnyh prav chast'yu odinnadcatoj stat'i 182, punktami 10 i 11 chasti tret'ej, chastyami pyatoj i shestoj stat'i 259, chast'yu tret'ej stat'i 260, stat'ej 297 i punktom 2 stat'i 307 Ugolovno-processual'nogo kodeksa Rossijskoj Federacii; Opredelenie Konstitucionnogo Suda RF ot 28.09.2017 № 2240-O. *Konsul'tant Plyus*. Available at: http://www.consultant.ru

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 37.02

Kulabukhova M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Department of General Theoretical and Humanitarian Disciplines, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: kulabukhova-bgiki@yandex.ru*
Kulabukhova V.A., *honored worker of culture of the Russian Federation, senior lecturer, Department of Acting Art, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: kulabukhova-bgiki@yandex.ru*
Kulabukhov D.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Social Work, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: kulabukhova-bgiki@yandex.ru*

TRADITIONAL VALUES OF RUSSIA AND THE RUSSIAN WORLD IN THE WORKS OF V.M. KLYKOV: "TO BE A BUILDER OF YOUR COUNTRY…" The traditional values of Russia and the Russian world which found the embodiment in works of the Russian monumentalist, real patriot V.M. Klykov are presented in article. Over 200 works of V.M. Klykov (among which – monuments, sculptural images, bow crosses, belfries, temples) are included into natural, cultural and historical landscape, reflecting the valuable bases of inner world of the orthodox sculptor and philosopher, citizen of Russia. The Russian world of V.M. Klykov, the devout advocate of traditionalism in the Russian sculpture of the end of the 20th century, which was connected with a national and historical subject, and is presented by numerous defenders and heroes of the Motherland, spiritual leaders, creators of national culture who are united by the idea of the cathedral movement to transformation and cathedral repentance. Many images are, as a rule, solved by V. Klykov as images of the outstanding people who foreordained the fate of Russia, adequately bearing the cross, or acting as an unquenchable candle to the God of Bounties, the candle which is burning, but not burning down (that is shown also at the plastic level).

Key words: **V.M. Klykov, monumental sculpture, visualization of history, traditional values, memory, patriotism, cultural and historical landscape, Russian people, Russian world.**

М.А. Кулабухова, *канд. филол. наук, доц., проф. каф. общетеоретических и гуманитарных дисциплин, Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: kulabukhova-bgiki@yandex.ru*
В.А. Кулабухова, *заслуженный работник культуры РФ, доц. каф. актёрского искусства, Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: kulabukhova-bgiki@yandex.ru*
Д.А. Кулабухов, *канд. филос. наук, доц. каф. социальной работы, Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: kulabukhova-bgiki@yandex.ru*

ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ РОССИИ И РУССКОГО МИРА В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. КЛЫКОВА: «БЫТЬ СТРОИТЕЛЕМ СВОЕГО ОТЕЧЕСТВА…»

В статье представлены традиционные ценности России и Русского мира, нашедшие воплощение в творчестве русского скульптора-монументалиста, настоящего патриота В.М. Клыкова. Свыше 200 работ В.М. Клыкова, стоящих в разных уголках России и Русского мира, в ближнем и дальнем зарубежье (среди которых – памятники, скульптурные изображения, поклонные кресты, звонницы, храмы), вписаны и в природный, и в культурно-исторический ландшафт, отражая ценностные основания внутреннего мира православного скульптора-философа, гражданина Руси-России, её столпника, ревностно защищающего соборность и державность как важнейшие условия существования государства, её духовника, призывающего представителей разных поколений и многочисленных потомков к духовному ополчению. Русский мир В.М. Клыкова, истового поборника традиционализма в русской скульптуре конца XX в., соединившего черты «сурового стиля» с национально-исторической темой, представлен многочисленными заступниками и героями Отечества, духовными лидерами, создателями национальной культуры, которые объединены идеей соборного движения к преображению и соборного же покаяния. Многие образы, как правило, решены В. Клыковым как образы выдающихся людей, предначертавших судьбу России, достойно несущих свой крест, или выступающих негасимой свечой милосердному Богу, свечой горящей, но не сгорающей (что проявляется и на пластическом уровне).

Ключевые слова: **В.М. Клыков, монументальная скульптура, визуализация истории, традиционные ценности, память, патриотизм, культурно-исторический ландшафт, русский народ, Русский мир.**

Осмысление трагических уроков 1917 года, а вместе с ним и возвращение к некогда утраченным нравственным основам и духовным идеалам сто лет спустя невозможны без обращения к личному опыту выдающихся соотечественников, среди которых особое место по праву занимает И.А. Бунин, первый из русских писателей лауреат Нобелевской премии. В своей программной речи «Миссия русской эмиграции», произнесенной в Париже в 1924 г., Бунин вспоминает слова В.О. Ключевского: «Конец русскому государству будет тогда, когда разрушатся наши нравственные основы, когда погаснут лампады над гробницей Сергия Преподобного…» [1, с. 151 – 152]. Откликаясь на события недавнего прошлого, писатель указывает на неотвратимость произошедшего: «Основы разрушены, врата закрыты и лампады погашены… Но без этих лампад не бывать русской земле – и нельзя, *преступно служить её тьме*» (Курсив И.А. Бунина. – М.К., В.К., Д.К.) [1, с. 152].

Вопреки самым худшим опасениям трагический XX век не стал последним в истории России. А зримым посланием вечности – доказательством государственной жизнеспособности новейшей России, неистребимой способности народа к культурно-исторической самоидентификации, к преодолению ценностного нигилизма посредством традиционных духовных идеалов, знаком наглядного аккумулирования исторической памяти народа, свидетельством неиссякаемой потребности человека в истине, правде и красоте – и своего рода актом не только личностного, но и всенародного покаяния является творческое наследие скульптора, народного художника России Вячеслава Михайловича Клыкова (1939-2006), «делом и жизнью засвидетельствовавш<его> свою веру в Бога, до конца земной жизни служивш<его> православной России» (Схимитрополит Ювеналий) [2, с. 2].

Сын срединной, исконной России, наследник её крепкого, но расколотого революционными потрясениями рода, Вячеслав Клыков – своими никогда не расторгавшимися узами с Отечеством, преданностью ему, своей жгучей потребностью восстановить и защитить его алтари – навсегда обязан малой родине, селу Мармыжи Курской области, где были сделаны первые творческие шаги, получены самые главные нравственные уроки, позволившие Клыкову стать эталоном настоящего, трудолюбивого до самопожертвования и благородного до самоотречения, непобедимого духом русского человека, уверенного, как и И.А. Бунин, один из героев В.М. Клыкова, что «Мы <…> подлинно русские <…> живем той особой, простой, с виду скромной жизнью, которая и есть настоящая русская жизнь и лучше которой нет и не может быть, ибо скромна-то она только

с виду, а на деле обильна, как нигде, есть законное порождение исконного духа России, а Россия богаче, сильней, праведнее и славней всех стран в мире» («Жизнь Арсеньева») [3, с. 62]**.** Опыт детства стал основой представлений о мире, а также о премудростях формы и содержания, о том, что превращает обычное в вечное, наполняет безупречную (кажется, внешне бесстрастную) форму живым смыслом, бессмертным содержанием, побуждает перевоплотить, как отмечал мастер, живой образ в символ, «знак вечности», вписывая его и в природный, и в культурно-исторический ландшафт, и в космическое мышление русского народа**.**

Юношей, вчерашний ребёнок войны, В.М. Клыков отказался от вполне спокойной карьеры строителя в поднимавшейся из руин стране во имя неведомого многолетнего поиска, постоянной внутренней работы, преодоления выхолощенных – а иногда и заведомо спорных – официальных оценок, во имя того, что принесёт ему славу строителя духовных рубежей, умножит славу «Воина Святой Руси» [4], «истинно русск<ого> художник<а>» (Схимитрополит Ювеналий) [2, с. 3], «человек<а> высочайшей нравственности» (Владимир Харин, заместитель председателя Курской областной думы) [2, с. 6], искренне признававшегося: «Для каждой творческой работы <…> необходим побудительный мотив. Для меня этот мотив – моё уважительное отношение к русской истории <…> Всё, что связано с нашей Родиной, для меня близко, дорого. Я переживаю её судьбу как свою личную… Вы знаете, как легче всего выйти из болота, – по вешкам, оставленным для тебя добрыми людьми. Так и я ставлю на пути россиян образы великих предков – чтоб не сбили их с истинного пути мутные соблазны нашего времени…» [2, с. 3].

Свыше 200 работ В.М. Клыкова, стоящих в разных уголках России и Русского мира, в ближнем и дальнем зарубежье (среди которых – памятники, скульптурные изображения, поклонные кресты, звонницы, храмы), вписаны не столько в природный, сколько в культурно-исторический ландшафт, отражая ценностные основания внутреннего мира православного скульптора-философа, гражданина Руси-России, её столпника, ревностно защищающего соборность и державность как важнейшие условия существования государства, её духовника, призывающего представителей разных поколений и многочисленных потомков к духовному ополчению [4, 5, 6, 7, 8].

Русский мир В.М. Клыкова, истового поборника традиционализма в русской скульптуре конца XX в., соединившего черты «сурового стиля» с национально-исторической темой, представлен многочисленными заступниками и героями, «образами *национальной святости и национальной доблести*» (Курсив И.А. Ильина. – М.К., В.К., Д.К.) [9, с. 618], которые объединены идеей соборного движения к преображению и соборного же покаяния. Среди них – святитель Николай Чудотворец, преподобный Илья Муромец, святая равноапостольная княгиня Ольга, великий князь киевский Святослав Храбрый, святой великий князь Александр Невский, преподобный Сергий Радонежский, святой великий князь Дмитрий Донской, святые и равноапостольные Кирилл и Мефодий, преподобный Серафим Саровский, преподобная мученица Елизавета Фёдоровна, Пётр I, Николай II, Пётр Столыпин, адмирал Колчак, маршал Георгий Жуков, Александр Пушкин, Михаил Щепкин, Фёдор Достоевский, Иван Бунин, Надежда Плевицкая, Василий Шукшин, Николай Рубцов, Игорь Тальков… «…самы<е> выдающи<е>ся защитник<и> Отечества <…> кумиры русской духовности – это вторая и очень значимая ипостась русской истории <…> ярчайшие творцы национальной культуры» [10, с. 258]. Эти образы, как правило, решены В. Клыковым как образы выдающихся людей, предначертавших судьбу России, достойно несущих свой крест, или выступающих негасимой свечой милосердному Богу, свечой горящей, но не сгорающей (что проявляется и на пластическом уровне).

Поворотной вехой в творчестве В.М. Клыкова является памятник преподобному Сергию Радонежскому, в котором реализована идея единения мира и земли Русской, спасения «любовью и единением». Издали памятник напоминает космический корабль, который устремлён не столько в небо, сколько из прошлого в настоящее и будущее. В памятнике узнаваемы и размытые черты Игумена Земли Русской Сергия, и на его лоне – фигурка отрока Варфоломея, в руках которого – икона Троицы, как «зерно, откуда вырастает и питается весь мир видимый и невидимый» [11].

Работы В.М. Клыкова, связанные с событиями и последствиями 1917 г. (в частности, памятники Николаю II, святой великой княгине Елизавете Федоровне…) требуют глубочайшего знания истории, судеб героев, предельной честности и гражданского мужества, проявляющихся в выборе фактуры, композиционном решении, выборе места и отстаивании права на существование памятника. Образ адмирала Колчака, вознесшийся над Ангарой, – один из самых величественных и трагических в многочисленной плеяде клыковских героев. Скульптор изображает адмирала погруженным в глубокие раздумья. Напоминанием о непреодолимых противоречиях братоубийственного греха и неизбежной необходимости примирения стали на постаменте фигуры белого и красного воинов, скрестивших вниз опущенные штыки.

Феномен творчества В.М. Клыкова, посредством работ которого «память и знание прошлого наполняют мир, делают его интересным, значительным, одухотворённым» [12, с. 59]:

а) в последовательности поступков и цельности (нерасчленённости) сознания мастера, создающего не мозаичный, но непрерывный, стремящийся к гармонии мир;

б) в простоте и величии образов, взывающих и к личному, и к национальному опыту, «вписывающих» историю того или иного места в историю православного (Русского) мира;

в) в осознании сопричастности к многочисленному сонму предков.

Кульминационным воплощением философии творчества В.М. Клыкова, основанной на представлениях о соборности, державности, народности и о России как мире живых и небесных сограждан, является самая значительная работа мастера – Звонница (Памятник Победы) на Прохоровском, Третьем ратном поле России. В образе пятидесятиметровой белоснежной звонницы-свечи, вознесшейся над многострадальной землёй в победном мае 1995 года, – преодоление мастером канонов советского монументального искусства благодаря обращению к образу храма, вобравшего в себя образ всеединства, смыслы неба и земли, прошлого, настоящего и будущего, вечной жизни и вечной памяти, исторической памяти народа. Объясняя художественное решение Звонницы, В.М. Клыков отмечал: «Такое сражение, как на Прохоровском поле, нуждается в глубоком осмыслении. По свидетельству крестьян, живших в окрестных деревнях, после сражения вода ушла из колодцев. От содрогания ли земли или ещё отчего, но вода ушла и появилась только через несколько месяцев. Женщины, которые хоронили убитых, рассказывали мне, что почти все наши воины лежали лицом вверх, а немцы лежали лицом вниз. И разве победа могла свершиться без воинства небесного? Значит, всё это должно отразиться в памятнике» [2, с. 19]. В ветреный весенний день 1995 года, в канун торжеств, связанных с открытием и освящением Звонницы, совсем не похожей на другие памятники, увековечившие подвиг народа-победителя, В.М. Клыков, стоя у подножия своего детища, сказал: «Трудно сейчас, в этот момент выразить своё состояние. Но вы представляете, когда семнадцатилетняя мечта твоя исполняется!.. <…> И вот сейчас, когда я вижу, что сбылась моя мечта, что в центре России, над этими бесконечными просторами поднялся самый главный символ России – держава, над которой распростёрт золотой покров Пресвятой Богородицы, заступницы и защитницы России, я думаю – это имеет глубочайший мистический смысл для судьбы России, для судьбы русского народа» [13].

Созданная без малого четверть века тому назад, символ народной победы и скорби, свидетельство нетленной славы мастера В.М. Клыкова, Звонница сегодня – и всемирно известный символ преображения новейшей Белгородчины, для которой наследие В.М. Клыкова – основа особого – «клыковского» – измерения культуры и Земли Белгородской, и Земли Курской, и срединной России, и всего Отечества. Посредством этого измерения обеспечивается защита традиционных ценностей и духовных идеалов русского народа, их трансляция новым поколениям, объединяются братские славянские народы, укрепляются и поступательно расширяются духовные рубежи России и Русского мира. И как образ современного Белгорода немыслим без памятника святому равноапостольному князю Владимиру – Крестителю Руси, здание театра на Соборной площади – без памятника актеру М.С. Щепкину, так и образ преображающейся Белгородчины невозможен без белоснежной Звонницы, от которой начинается Четвёртое поле каждого человека.

Вневременное значение работ В.М. Клыкова – не столько в крепости материала (и трагическая участь избранных памятников работы Клыкова – тому пример!), сколько в смысловой глубине и эмоциональной силе, величественной монументальности и художественной безупречности произведений, создающих соборный круг, симфонический мир В.М. Клыкова, непобедимую клыковскую рать, защищающую духовное имя каждой земли и всю Россию, где навсегда должны быть сплавлены абсолютный коллективизм и абсолютный индивидуализм (благодаря которому личность раскрывает себя для мира, для общества).

Став спутником России малой (где и родные Мармыжи, и Курск, и Белгородчина с её Холками и Прохоровским полем…), В.М. Клыков как истинный национальный герой России и Русского мира (не только как великий скульптор, но и как авторитетный общественный деятель (в силу смелости оценок, бескомпромиссности взглядов не всегда удобный!), нередко ломая стереотипы, являет образцы свободы воли, совести, творчества – сущностную основу ценностной системы русского народа, народа-созидателя, истового врага «мерзости запустения», не приемлющего духовного оборванства и плясок на костях истории… Своими убеждениями, поступками, произведениями В.М. Клыков уверенно ломал стереотипы, объясняя свои постоянные поиски и категоричность: «Без прорыва к правде нам не выяснить, что на самом деле было в нашей истории, какие пружины подталкивали наш народ к тем испытаниям и свершениям, которые пришлось ему вынести, как и не разглядеть истинных перспектив нашей страны и её народов» [10, с. 259]. Потому, оглядываясь у порога, мастер, у которого, по словам губернатора Белгородской области Е.С. Савченко, «был повышенный болевой порог справедливости и обострённое чувство совести» [2, с. 51] честен и прям, призывая вспомнить, что «…Мы – великий народ, <наследники> наших предков, не раз в своей истории ломавших хребет, казалось бы, непобедимым захватчикам. Мы должны сплотиться. В самоорганизации русского народа – залог спасения России» [14].

Воплощая в граните и мраморе, бронзе, меди, алюминии или чугуне образы святых и государственных мужей, крестьян и полководцев, писателей и актёров, женщин и мужчин, навсегда вошедших в народную память, раз за разом совершая свой «прорыв к правде» [10, с. 259], запечатлевая «дыхание вечности» [2, с. 15], народный скульптор В.М. Клыков отстаивает право культуры на её до-

минантную роль в жизни человека, общества и государства, как и своё право художника на творчество как покаяние, как и своё выстраданное напутствие, ставшее духовным завещанием: «Пусть ваша любовь к Богу и к своему Отечеству будет деятельной – способствующей добру и процветанию нашего края…» [6]; «Пусть опыт и мудрость предшествующих поколений войдут в наше сердце, вразумят, укрепят нашу Веру и волю, вдохновят и направят нас на верный путь устроения нашего Отечества» [2, с. 17].

Творческое наследие В.М. Клыкова поддерживает многочисленные миротворческие смыслы нашей культуры, в том числе и бунинское: «…мы <…> дети своей родины <…> эта родина, этот наш общий дом <…> – Россия» [15, с. 217]. И потому, по справедливому замечанию В.Н. Ганичева, «Россию без памятника преподобному Сергию Радонежскому, маршалу Жукову в Москве, бело-лебединой звонницы на Прохоровском поле уже не представишь» [2, с. 18].

Творчество Вячеслава Михайловича Клыкова:

– это визуализированная (представленная не столько в 3D, сколько в 4D!) художественная история Руси-России в лицах её заступников и героев, свидетельствующая о достоинстве и ответственности гражданина, отстаивающего основы государственной идеологии, представляющего свои работы на суд вечности;

– это поклонный крест великого мастера мужеству предков и благодеяниям потомков; знак, примиряющий всех – в частности, расколотых в 1917 году под «созвездием топора» – перед трагическим прошлым и побуждающий к любви и правде, деятельностному добру в настоящем и будущем;

– это истовая, соборная «молитва, где есть исповедь перед Богом»; это уникальный образец практического родиноведения, непреходящий материал для обеспечения системы духовной безопасности, качественной системы духовно-нравственного воспитания и гуманитарного образования в новом тысячелетии.

Творчество русского скульптора-монументалиста В.М. Клыкова (60-е гг. XX в. – начало XXI в.), основанное на образности и наглядности, является не только констатацией эстетических возможностей отечественной монументальной пластики, обеспечивающей проникновение в духовную суть человека, но демонстрацией потенциальных возможностей монументальной скульптуры как, в первую очередь, гражданского, идеологически значимого искусства, для которого характерно обращение «к общечеловеческим темам (религиозным или политическим, гражданственным), приподнятая героизация образа» [16]. Сохраняя традиции многовековой изобразительной культуры, скульптор В.М. Клыков транслирует общечеловеческие и национальные ценности (память, любовь к Родине, гуманизм), обращаясь к родовой и коллективной памяти, к эмоциональному и нравственному опыту зрителя, помогая человеку и народу «*освоить волею* наше прошлое и волею замыслить наше будущее» [7, с. 624] (Курсив И.А. Ильина. – М.К., В.К., Д.К.), по-настоящему «гордиться славою своих предков» (А.С. Пушкин).

Библиографический список

1. Бунин И.А. *Публицистика 1918 – 1923 годов.* Под общей редакцией О.Н. Михайлова; Вступ. ст. О.Н. Михайлова; Коммент. С.Н. Морозова, Д.Д. Николаева, Е.М. Трубиловой. Москва: Наследие, 1998.
2. *Вячеслав Михайлович Клыков – выдающийся русский скульптор, общественный деятель и патриот России: По материалам изданий Курского землячества в Москве «Заступник земли русской», 2007 г.; «В.М. Клыков», 2009 г.; «Мир Вячеслава Клыкова», 2012 г. Вячеслав Клыков – заступник Земли Русской.* Курск: ПОЛСТАР, 2017.
3. Бунин И.А. *Собрание сочинений*: В 9 т. Под общей редакцией А.С. Мясникова, Б.С. Рюрикова, А.Т. Твардовского. Москва: Художественная литература, 1965 – 1967; Т. VI.
4. Панова И. *Вячеслав Клыков. Воин Святой Руси*. Москва: Алгоритм, 2007.
5. Большаков В.И. Памяти друга: К 10-летию ухода из жизни русского скульптора и патриота Вячеслава Клыкова. *Actualscience.* 2016; № 11. Том 2: 350 – 351.
6. Кулешов В. По ком звонят колокола. *Нива: Газета Советского района Курской области.* 02.06.2016. Available at: http://кшенская-нива.рф/
7. Клыков В. Интервью 1995 г. *Видеоархив Белгородского государственного института искусств и культуры.*
8. Минаков С. «Моя работа как молитва...»: к 78-летию со дня рождения скульптора Вячеслава Клыкова. *Свято-Троицкая Сергиева Лавра*. Available at: http://www.stsl.ru/news/all/moya-rabota-kak-molitva-k-75-letiyu-so-dnya-rozhdeniya-skulptora-vyacheslava-klykova
9. *Слово о Клыкове: (о скульпторе В.М. Клыкове*): сборник. Москва: Русский вестник, 2008.
10. Полозков И.К. Зеркало русских противоречий (В.М. Клыков). *Земляки / Иван Полозков.* Курск: ПОЛСТАР, 2017: 247 – 277.
11. Дмитриева Н. *Светлой памяти Вячеслава Михайловича Клыкова посвящается. Православие. RU*. Available at: http://www.pravoslavie.ru/547.html
12. Лихачёв Д.С. Письмо двадцать седьмое. Четвёртое измерение. *Лихачёв Д.С. Преодоление времени: важные мысли и письма*. Москва: Издательство АСТ, 2016.
13. Ильин И.А. *Путь духовного обновления*. Минск: Издательство Белорусского Экзархата Московского Патриархата, 2009.
14. Клыков В. Самоорганизация русского народа – залог спасения России. *Русская народная линия.* Available at: http://ruskline.ru/
15. Бунин И.А. Косцы. *И.А. Бунин. Грамматика любви*: Рассказы. Санкт-Петербург: Издательство «Лисс», 1994: 215 – 219.
16. Касаткина Е.Е. М*онументальная скульптура Москвы Постсоветского периода.* Автореферат диссертации … кандидата искусствоведения. 2004. Available at: http://cheloveknauka.com/

References

1. Bunin I.A. *Publicistika 1918 – 1923 godov.* Pod obschej redakciej O.N. Mihajlova; Vstup. st. O.N. Mihajlova; Komment. S.N. Morozova, D.D. Nikolaeva, E.M. Trubilovoj. Moskva: Nasledie, 1998.
2. *Vyacheslav Mihajlovich Klykov – vydayuschijsya russkij skul'ptor, obschestvennyj deyatel' i patriot Rossii: Po materialam izdanij Kurskogo zemlyachestva v Moskve «Zastupnik zemli russkoj», 2007 g.; «V.M. Klykov», 2009 g.; «Mir Vyacheslava Klykova», 2012 g. Vyacheslav Klykov – zastupnik Zemli Russkoj.* Kursk: POLSTAR, 2017.
3. Bunin I.A. *Sobranie sochinenij*: V 9 t. Pod obschej redakciej A.S. Myasnikova, B.S. Ryurikova, A.T. Tvardovskogo. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1965 – 1967; T. VI.
4. Panova I. *Vyacheslav Klykov. Voin Svyatoj Rusi*. Moskva: Algoritm, 2007.
5. Bol'shakov V.I. Pamyati druga: K 10-letiyu uhoda iz zhizni russkogo skul'ptora i patriota Vyacheslava Klykova. *Actualscience.* 2016; № 11. Tom 2: 350 – 351.
6. Kuleshov V. Po kom zvonyat kolokola. *Niva: Gazeta Sovetskogo rajona Kurskoj oblasti.* 02.06.2016. Available at: http://kshenskaya-niva.rf/
7. Klykov V. Interv'yu 1995 g. *Videoarhiv Belgorodskogo gosudarstvennogo instituta iskusstv i kul'tury*.
8. Minakov S. «Moya rabota kak molitva...»: k 78-letiyu so dnya rozhdeniya skul'ptora Vyacheslava Klykova. *Svyato-Troickaya Sergieva Lavra*. Available at: http://www.stsl.ru/news/all/moya-rabota-kak-molitva-k-75-letiyu-so-dnya-rozhdeniya-skulptora-vyacheslava-klykova
9. *Slovo o Klykove: (o skul'ptore V.M. Klykove*): sbornik. Moskva: Russkij vestnik, 2008.
10. Polozkov I.K. Zerkalo russkih protivorechij (V.M. Klykov). *Zemlyaki / Ivan Polozkov.* Kursk: POLSTAR, 2017: 247 – 277.
11. Dmitrieva N. *Svetloj pamyati Vyacheslava Mihajlovicha Klykova posvyaschaetsya. Pravoslavie. RU.* Available at: http://www.pravoslavie.ru/547.html
12. Lihachev D.S. Pis'mo dvadcat' sed'moe. Chetvertoe izmerenie. *Lihachev D.S. Preodolenie vremeni: vazhnye mysli i pis'ma*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2016.
13. Il'in I.A. *Put' duhovnogo obnovleniya*. Minsk: Izdatel'stvo Belorusskogo `Ekzarhata Moskovskogo Patriarhata, 2009.
14. Klykov V. Samoorganizaciya russkogo naroda – zalog spaseniya Rossii. *Russkaya narodnaya liniya.* Available at: http://ruskline.ru/
15. Bunin I.A. Koscy. *I.A. Bunin. Grammatika lyubvi*: Rasskazy. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Liss», 1994: 215 – 219.
16. Kasatkina E.E. M*onumental'naya skul'ptura Moskvy Postsovetskogo perioda.* Avtoreferat dissertacii … kandidata iskusstvovedeniya. 2004. Available at: http://cheloveknauka.com/

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 159

Magomedov D.I., *senior teacher, branch of Dagestan State University (Derbent, Russia), E-mail: soon888@ro.ru*

FEATURES OF ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE EDUCATIONAL PROCESS AT A UNIVERSITY. The article reveals reasons that cause difficulties for students in the course of adaptation to the educational process of a university, and the main directions of pedagogical support for the adaptation of first-year students in a university. The place of research work in the integrated system is defined. The scientific knowledge about psychological and pedagogical adaptation of first-year students of higher school is specified. The work describes pedagogical conditions and criteria of levels of readiness for adaptation of first-year students. For the first time, a structural model of psychological and pedagogical adaptation of first-year students in the educational process at the University is designed.

Key words: **educational space, adaptation, social adaptation, student, educational process.**

Д.И. Магомедов, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (филиал), г. Дербент, E-mail: soon888@ro.ru*

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ВУЗЕ

В статье раскрываются причины, вызывающие у студентов затруднения в ходе адаптации к образовательному процессу вуза, и основные направления педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников в вузе. Определено место научно-исследовательской работы в целостной системе; уточнено научное знание о психолого-педагогической адаптации первокурсников высшей школы; конкретизированы педагогические условия и дополнены критерии уровней готовности к адаптации первокурсников; впервые спроектирована структурная модель психолого-педагогической адаптации студентов-первокурсников в образовательном процессе в вузе.

Ключевые слова: **образовательное пространство, адаптация, социальная адаптация, студент, образовательный процесс.**

На современном этапе развития нашего общества, характеризующемся широкой демократизацией общественной жизни, усложнением средств труда, целей, стоящих перед человеком в процессе производства, динамичностью условий, в которых приходится ориентироваться и принимать решения, важное место отводится высшей школе [1]. Практически все в той или иной форме будут проходить через систему высшего образования, но в разные моменты своей жизни. Для обучения нового поколения специалистов нужны действенные формы и методы организации учебного процесса, способные раскрыть потенциальные возможности студентов.

В связи с этим возрастает роль начального этапа обучения в вузе, который представляет собой важный период в процессе развития личности будущего специалиста. Сложность его заключается в перестройке всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности студента, в освоении новых способов познавательной деятельности, более высокого уровня производственной ориентации поведения, в формировании определенных типов и форм межличностных связей и отношений. Главной характеристикой данного этапа является процесс адаптации студентов к вузовскому обучению [2]. Эффективная адаптация во многом определяет мотивацию, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах, психологический комфорт, моральную удовлетворенность собой и обучением в вузе.

Исследование особенностей протекания адаптационного процесса студентов свидетельствует о том, что первокурсники испытывают значительные трудности в процессе вузовского обучения. Среди главных трудностей данного процесса студенты выделяют: организацию вузовского обучения – 48,1%, слабую школьную подготовку – 14,7%, перемену места жительства – 12,5%, отношения с преподавателями – 9,5%, нехватку учебной литературы – 7,8%. Не менее важной проблемой остается высокий процент отсева далеко не самых слабых студентов, низкая успеваемость на младших курсах, снижение учебных требований со стороны преподавателей [3].

Среди главных причин приведенных выше проблем, на наш взгляд, можно выделить стихийность (нерегулируемость) процесса адаптации, слабую школьную подготовку, несформированность таких важнейших личностных качеств как самостоятельность и ответственность. Поэтому формируется основное противоречие начального этапа обучения в вузе -между недостаточной подготовленностью первокурсников к обучению в высшей школе и требованиями, предъявляемыми к студентам на данной ступени обучения.

Однако анализ работ по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что в них рассматриваются лишь отдельные стороны адаптационного процесса, и при этом четко не определена сущность адаптации как объективного и закономерного процесса с присущей ей структурой. В исследованиях не акцентируется внимание на том, что главным действующим лицом адаптационного процесса является студент, выступающий не как пассивный объект педагогического управления и простой накопитель передаваемых знаний, а, прежде всего, как активный субъект деятельности, в значительной степени определяющий ее результаты.

Учитывая важность поиска эффективных путей и условий адаптации студентов к вузовскому обучению, с одной стороны, и недостаточную разработанность проблемы в науке и вузовской практике, с другой стороны, в качестве направления исследования данной диссертации избрана тема: Педагогические основы адаптации первокурсников к обучению в вузе.

В связи с этим, проблема выявления сущности адаптации студентов к вузовскому обучению, ее структурных компонентов, факторов, обусловливающих эффективность данного процесса приобретает исключительно важное значение.

Анализ педагогической литературы, практики вузовского обучения показал, что решение данной проблемы осложняется, с одной стороны, отсутствием единого подхода к определению самого понятия «адаптация студентов», с другой стороны, отсутствием четких механизмов регулирования и управления данным процессом. Таким образом, основная проблема исследования исходит из объективно существующего противоречия между необходимостью быстрой и успешной адаптации студентов к вузовскому обучению и отсутствием теоретического обоснования условий, необходимых для эффективности данного процесса.

Проведенный теоретический анализ позволил нам:

- выявить сущность процесса адаптации студентов к вузовскому обучению, его структурные компоненты;
- выделить в качестве главного фактора, влияющего на эффективность адаптационного процесса дифференцированное обучение;
- определить педагогические условия, способствующие успешности применения дифференцированного обучения на начальном этапе обучения в вузе.

Итак, в рамках нашего исследования мы понимаем адаптацию как объективный, динамический, целостный процесс установления соответствия между наличными и требуемыми уровнями обученности, стилей общения, режима деятельности в новых условиях обучения в вузе.

Структура данного процесса в нашем исследовании представлена в виде следующих компонентов:

- психолого-дидактического, связанного с организацией учебного процесса в вузе;
- бытового, связанного с новыми условиями быта, новыми формами использования свободного времени;
- социального, связанного с установлением и поддержанием определенного социального статуса в новом коллективе;
- экономического, связанного с самостоятельностью в распоряжении финансовых средств, созданием собственной семьи.

Как свидетельствуют многочисленные исследования, а также проведённое нами практическое исследование особенностей адаптации, более 50% студентов выделяют организацию учебного процесса в качестве главной трудности адаптации к вузовскому обучению. Это обусловило необходимость специального анализа данного компонента. В определении психолого-дидактического компонента мы придерживаемся личностно-деятельностного подхода, что позволяет нам сделать два важных вывода:

1. Трудности адаптации находятся не в самом студенте, поэтому сущность адаптации рассматривается не как приспособление студентов к вузовскому обучению, а как «приспособление» вузовской среды к конкретному студенту. Другими словами, можно лишь создавать условия для успешного протекания данного процесса.

2. Эффективная адаптация возможна только в результате активного взаимодействия преподавателей и студентов при доминировании субъект-объект-субъектных отношений, когда предмет усвоения (объект) служит посредником реализации равноправных межсубъектных отношений;

Исходя из того, что стихийный процесс адаптации ведет к отсеву далеко не самых слабых студентов, снижению интереса к учебе, низкому уровню знаний и умений студентов, возникает необходимость управления данным процессом через оптимальную организацию учебного процесса на начальном этапе обучения в вузе. В исследовании доказано, что дифференцированное обучение, являясь одним из факторов эффективности адаптационного процесса, способствует учебной успешности, моральной удовлетворенности, адекватности личностных качеств новых условий обучения в вузе.

Библиографический список

1. Амосова О.В. *Подготовка студентов университета к воспитательной работе в современных условиях*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Иркутск: 1999.
2. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения. *Психологический журнал*. 1994; Т. 15; № 3: 131 – 135.
3. Шолохова Г.П., Чикова И.В. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и её психолого-педагогические особенности. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2014; 3 (164): 103 – 107.

References

1. Amosova O.V. *Podgotovka studentov universiteta k vospitatel'noj rabote v sovremennyh usloviyah*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Irkutsk: 1999.
2. Gaponova S.A. Osobennosti adaptacii studentov vuzov v processe obucheniya. *Psihologicheskij zhurnal*. 1994; T. 15; № 3: 131 – 135.
3. Sholohova G.P., Chikova I.V. Adaptaciya pervokursnikov k usloviyam obucheniya v vuze i ee psihologo-pedagogicheskie osobennosti. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 3 (164): 103 – 107.

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 37 02

Pavlova S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Gzhel, Russia), E-mail: sve862@yandex.ru*
Uvarova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of School of Socio-Humanitarian Education, Gzhel State University (Gzhel, Russia), E-mail: n.n.uvarova@mail.ru*

THE PROBLEM OF COMMUNICATION STUDENTS IN INTERPERSONAL COMMUNICATION. The work is dedicated to a problem of students' communication in interpersonal communication. Professional communication is a factor that determines the qualitative characteristics of the result of professional activity, and a specific type of activity, in this regard, the term "communicative activity" is used. The problem lies in the search, theoretical and practical justification of the most effective development of communicative competence of students. The main thing is to identify personal communication problems. And for this it is necessary to identify the problems of human communication with other people and analyze how to solve the problem of human communication. The data obtained by research can serve as a reliable basis for the choice of methods for improving the inadequacy identified in the survey in the development of the communicative and social sphere.

Key words: **communication, interpersonal communication, communicative social competence, communication problems, communication in professional activities, communication in an informal setting.**

С.А. Павлова, *канд. пед. наук, доц. каф. психологии и педагогики, Гжельский государственный университет, E-mail: sve862@yandex.ru*
Н.Н. Уварова, *канд. пед. наук, доц., декан факультета «Социально-гуманитарного образования», ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», E-mail: n.n.uvarova@mail.ru*

ПРОБЛЕМА КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ

Работа посвящена проблеме коммуникации студентов в межличностном общении. Профессиональное общение является фактором, определяющим качественные характеристики результата профессиональной деятельности, и специфическим видом деятельности, в этом плане используется термин «коммуникативная деятельность». Проблема заключается в поиске, теоретическом и практическом обосновании наиболее эффективного развития коммуникативной компетентности у студентов. Главное – выявить личностные проблемы коммуникаций. А для этого необходимо выявить проблемы общения человека с окружающими людьми и проанализировать, как решается проблема коммуникации человека. Полученные исследовательским путём данные могут служить надежной основой для выбора приёмов улучшения выявленных в ходе опроса неадекватности в развитии коммуникативно-социальной сферы.

Ключевые слова: **коммуникация, межличностное общение, коммуникативная социальная компетентность, проблемы общения, общение в профессиональной деятельности, общение в неформальной обстановке.**

Тема актуальна, так как для того, чтобы общаться с другими людьми у человека всегда встаёт проблема с чего начать общение, как общаться. Коммуникативная компетентность формируется в образовательных учреждениях и выступает одним из результатов компетентностного подхода. Компетентностный подход способствует максимальной востребованности личностного потенциала студента и в полной мере способствует подготовке к жизни и к практической деятельности. Использование компетентностного подхода позволяет получить и научиться реализовывать знания и умения в аспекте преодоления жизненных трудностей, социальной адаптации, психологического здоровья и самореализации [1].

Для исследования выбрана *методика* диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) [2].

Данная методика предназначена для получения более полного представления о личности, составления вероятностного прогноза успешности её профессиональной деятельности. Опрос включает в себя 100 утверждений, расположенных в циклическом порядке, с тем, чтобы обеспечить удобство отсчета при помощи трафарета. Для каждого вопроса предусмотрены три альтернативных ответа. Методика рассчитана на изучение отдельных личностных факторов у лиц со средним и высшим образованием.

Методика предусматривает оценку уровня коммуникативной и социальной компетентности по 7 шкалам (факторам).

Уровневая оценка факторов (в баллах):

1) 16-20 – максимальный уровень;
2) 13-15 – преобладающая выраженность факторов;
3) 8-12 – средний уровень;
4) 5-7 – низкий уровень [2].

Исследование проводилось на базе Гжельского государственного университета (ГГУ) среди студентов 1 курса. Общее число человек, принявших участие в исследовании – 22 человека, По гендерному отличию: 5 мальчиков, 17 девочек:

Оценка личностных уровней коммуникативной и социальной компетентности людей с окружающими по фактору А (общительные / необщительные) и фактору С (эмоционально-устойчивые / неустойчивые) по общему числу исследуемых:

1) 11 человек / 50% – (количество баллов от 16 до 20) является высокой оценкой по данным факторам, значит, соответствующие качества личности явно выражены;

2) 9 человек / 40% – (количество баллов 13, 14, 15) говорит об определенном преобладании качества, соответствующего высокой оценке;

3) 2 человека / 10% – (количество баллов 5, 6, 7) свидетельствует о преобладании качеств, соответствующих низкой оценке.

Выводы:

1. Данные получились положительные и относительно высокие, так как половина из опрашиваемых студентов, то есть большинство, имеют явно выраженные качества личности. Максимальный уровень оценки факторов общительности и эмоциональной устойчивости говорит об успешной профессиональной деятельности в будущем.

2. Средний, неплохой результат по итогам диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) имеют 40% студентов. Это показывает преобладающую выраженность одного из факторов. Среди данных студентов растёт потенциал к высокой оценке уровня коммуникативной и социальной компетентности. Можно считать, что данные студенты станут профессионалами в будущей деятельности.

3. Низкий уровень среди опрашиваемых студентов 1 курса показали всего 2 человека. Здесь преобладают качества, которые свидетельствуют о низкой оценке коммуникаций студентов с окружающими. Это говорит о личностной проблеме в социальной компетенции и трудностях успешности в дальнейшей профессиональной деятельности.

Проблемы общения человека с окружающими людьми.

Первое – каждый человек выполняет те или иные социальные ролевые функции (матери, отца, ученика и т.п.), вступая при этом во взаимодействие с другими людьми, включаясь в различные формы и виды социальных и психологических связей и отношений. Все многообразие этих связей и отношений людей можно свести к шести основным формам: взаимное содействие, несодействие, противодействие; одностороннее содействие, несодействие, противодействие. Наиболее приемлемой формой является взаимное содействие людей при решении ими социальных задач. По взаимному несодействию людей, наиболее приемлемая форма взаимодействия – в общественных местах их пребывания (общественный транспорт, зрелищные мероприятия и т. п.). Если такая форма взаимодействия проявляется в семье, спортивной команде и т. п., то это свидетельство натянутости в отношениях людей, это форма проявления неприязненных отношений.

Второе обстоятельство состоит в том, что в ходе социального взаимодействия между людьми могут возникать различные межличностные отношения как позитивного, так и негативного характера: взаимного (или одностороннего) уважения, доверия, симпатии, сотрудничества и т.п. либо, наоборот, отношения неприязни, недоверия, предвзятости и т. п. Это психологическая сторона социального взаимодействия людей [3].

Общение человека в профессиональной деятельности.

Профессиональное общение является фактором, определяющим качественные характеристики результата профессиональной деятельности, и специфическим видом деятельности, в этом плане используется термин «коммуникативная деятельность».

Проблемы общения человека в неформальной и бытовой обстановке с другими людьми.

Психологи полагают, что неформальное общение существует на основе двух уровней близости:

1. Начальный, т. е. первичный.

Он формируется при первом контакте. Длительного знакомства для этого не требуется, проявляется высокая спонтанность эмоционального восприятия,

неосознанное чувство радости. Волевому регулированию ситуация не поддаётся, так как в подавляющем большинстве случаев единственное, чего хотят люди – продолжать беседу.

Рациональный уровень.

Он формируется после прохождения некоторого времени с момента начала общения между людьми. Рациональный уровень основан на осознании контактирующими людьми сходства норм, ценностей, жизненного опыта и установок. Считается, что такое неформальное общение является более устойчивым [4].

К коммуникативным умениям, которые зачастую даже не осознаются людьми: относится способность учитывать не только свою типичную систему, но и собеседника. Немаловажно и умение позитивно формулировать цели общения, принимать во внимание интересы и ценности оппонента, быть гибким в процессе диалога. Ещё необходимо проявлять наблюдательность к изменениям в эмоциональном состоянии собеседника. Полученные исследовательским путём данные могут служить надежной основой для выбора приёмов улучшения выявленных в ходе опроса неадекватности в развитии коммуникативно-социальной сферы.

Библиографический список

1. Болотова А.К. *Психология коммуникаций.* Москва, 2015.
2. Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК). Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.* Москва, 2002: 138 – 149.
3. Профессиональное общение и профессиональная деятельность. *Национальная психологическая энциклопедия*. Available at: https://vocabulary.ru/termin/professionalnoe-obschenie-i-professionalnaja-dejatelnost.html
4. *Социально-психологические проблемы профессиональной деятельности*. Available at: https://studme.org/158011175525/psihologiya/

References

1. Bolotova A.K. *Psihologiya kommunikacij.* Moskva, 2015.
2. Diagnostika kommunikativnoj social'noj kompetentnosti (KSK). Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp.* Moskva, 2002: 138 – 149.
3. Professional'noe obschenie i professional'naya deyatel'nost'. *Nacional'naya psihologicheskaya `enciklopediya*. Available at: https://vocabulary.ru/termin/professionalnoe-obschenie-i-professionalnaja-dejatelnost.html
4. *Social'no-psihologicheskie problemy professional'noj deyatel'nosti*. Available at: https://studme.org/158011175525/psihologiya/

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 378

***Aleyeva Yu.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: yaleeva73@mail.ru*

THE EXPERIENCE OF THE ALTAI STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN ORGANIZATION OF A SCHOOL OF LEADERS. In the article the author reveals the contents and problems of education in modern sociocultural conditions. The relevance of vocational training of pedagogical frames to the organization of summer holiday of children and teenagers in the higher educational institutions, which are carried out in the context of the federal state standards of the higher education, is emphasized. The work describes the experience of the Altai State Pedagogical University on the organization of a school for training leaders. The work reveals purposes and tasks of the project, the author's program of training of leaders is analyzed, its thematic and productive directions are defined: the list of the gained knowledge and abilities. Components of readiness of future leaders are defined: existence of psychology and pedagogical knowledge of the organization of educational process; experience of creative activity in questions of the organization of educational and leisure activity of children; the created experience of the emotional and valuable relations: to a profession the teacher leader; to pupils and colleagues.

Key words: **education, school of training of leaders, leader, rest of children and teenagers.**

***Ю.В. Алеева**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: yaleeva73@mail.ru*

ОПЫТ РАБОТЫ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЫ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ «ВЕСТИ ЗА СОБОЙ!»

В статье раскрывается сущность и проблемы воспитания в современных социокультурных условиях. Подчеркивается актуальность профессиональной подготовки педагогических кадров к организации летнего отдыха детей и подростков в высших учебных заведениях, осуществляемых в рамках реализации федеральных государственных стандартов высшего образования. В статье представлен опыт работы Алтайского государственного педагогического университета по организации школы подготовки вожатых «Вести за собой!». Раскрываются цели и задачи проекта, анализируется авторская программа подготовки вожатых, определяются результативные направления: перечень получаемых знаний и умений. Определяются компоненты готовности будущих вожатых: наличие психолого-педагогических знаний об организации воспитательного процесса в ДОЛ; наличие опыта творческой деятельности в вопросах организации воспитательной и досуговой деятельности детей в ДОЛ; сформированный опыт эмоционально-ценностных отношений: к профессии педагог-вожатый; к воспитанникам и коллегам.

Ключевые слова: **воспитание, школа подготовки вожатых, вожатый, отдых детей и подростков.**

Воспитание подрастающего поколения XXI века – важный и сложный процесс, предъявляющий высокие требования к профессиональной подготовке педагога. Среди ключевых проблем институтов образования и молодежной политики по работе с детьми и молодежью, остаются актуальными: деформация ценностно-нормативных представлений, низкий уровень физического и духовного развития детей и молодежи, различие жизненных стартовых возможностей, необходимых для продолжения образования, социального и профессионального самоопределения. Решение этих проблем, в качестве приоритетных направлений работы с детьми и молодежью, определено в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: развитие потенциала молодежи и его использование в интересах инновационного развития страны; создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи; вовлечение молодежи в социальную практику [1]. Н.Е. Щуркова в свете инновационных подходов к воспитанию подчёркивает, что «…успешность каждого ребёнка предопределяет пестрый веер формируемых отношений в ходе организуемой деятельности: к её процессу и объекту, к товарищам и педагогам, обществу и отдельным лицам, а главное – отношение ребёнка к самому себе как личности. От того, насколько высока самооценка, зависит его последующее развитие и общее отношение к жизни – от радостного восприятия ее в начальной школе до благоговения перед нею в юношеский период» [2, с. 61].

Сегодня особо актуальной становится профессиональная подготовка педагогических кадров к организации летнего отдыха детей и подростков в высших учебных заведениях, осуществляемая в рамках реализации федеральных государственных стандартов высшего образования в части организации летней практики бакалавров и специалистов. Данный процесс требует постоянной актуализации и теоретического осмысления содержания профессиональной подготовки будущих педагогов. Этому способствует, с одной стороны, социальный заказ на подрастающее поколение, отражающийся в соответствующих федеральных законодательных актах в сфере образования и работы с детьми и молодежью. С другой стороны, современные подходы к организации летнего отдыха и оздоровления детей рассматривают детский отдых не только как особую воспитательную систему, а как неотъемлемую составляющую жизнедеятельности ребёнка, где гармонично сочетаются духовно-нравственные, эстетические, патриотические и познавательные сферы и происходит освоение жизни ребёнком естественным способом [3].

Для работы в оздоровительном лагере от вожатых требуется не только искреннее желание взаимодействовать с детьми, не только определенный опыт работы, но и качественная психолого-педагогическая и методическая подготовка. Рассмотрим опыт подготовки вожатых в Алтайском государственном педагогическом университете.

По данным за 2018 год, на территории Алтайского края находится порядка 167 турбаз и организаций отдыха, 60 стационарных детских оздоровительных лагерей и большое количество оздоровительных лагерей дневного пребывания на базе школ. Все работодатели заинтересованы в компетентных вожатых, которых не придётся обучать «с нуля». Однако в учебных планах многих педагогических вузов нет отдельной учебной дисциплины, направленной на обучение вожатых ни специальных практик, в то время как специфика работы вожатых предполагает особую подготовку, отличающуюся от общепедагогической. Поэтому, чаще всего отбор вожатых для летней оздоровительной кампании проводится стихийно, а отсутствие мотивации и низкая педагогическая квалификация работников становятся серьёзной проблемой и угрозой безопасности детей. Именно поэтому нами был разработан проект школы подготовки вожатых «Вести за собой!».

Целью проекта является создание краевой школы подготовки вожатых и реализация программы, призванная повысить качество подготовки студентов высших учебных заведений в вопросах вожатства. В связи с этим мы определяем ведущим назначением проекта школы подготовки вожатых «Вести за собой!» – развитие социально-педагогических способностей студентов (молодежи) с целью их дальнейшего профессионального и социального самоопределения, через занятость, в качестве вожатых и помощников вожатых в учреждениях отдыха и оздоровления детей и молодежи, в организации и проведении круглогодичных оздоровительно-образовательных кампаний.

Задачи проекта:

- анализ научной литературы и статистических данных по проблематике проекта;
- определение методологических подходов для создания программы;
- разработка содержания программы;
- составление календарно-тематического плана реализации программы;
- подбор инструментария для реализации программы;
- апробация программы на базе Алтайского государственного педагогического университета
- анализ результатов реализации проектом и внесение поправок и корректив в программу.

Рассмотрим содержательное наполнение программы школы подготовки вожатых. Целью программы является: освоение будущими вожатыми психолого-педагогических знаний и приобретение практических умений и навыков, необходимых для работы педагогов-организаторов отдыха детей и подростков. Формирование профессиональной компетентности педагога-организатора в сфере летнего оздоровления, досуга и воспитания детей. Задачи программы: формирование психолого-педагогических знаний об организации воспитательного процесса в ДОЛ; овладение слушателями практическими умениями и навыками по организации разнообразной деятельности детей и подростков в условиях детского оздоровительного лагеря; совершенствование опыта творческой деятельности слушателей в вопросах организации воспитательной и досуговой деятельности детей в ДОЛ; формирование опыта эмоционально-ценностных отношений: к профессии педагог-вожатый, к воспитанникам и коллегам; стимулирование активности учащихся школы подготовки вожатых к участию в конкурсах «Лучший вожатый» различного уровня: городских, краевых, региональных и Всероссийских.

Важны тематические направления подготовки вожатых. На наш взгляд оптимальным сочетанием для качественной подготовки являются следующие направления: история и опыт вожатской деятельности в России; нормативно-правовые основы вожатской деятельности; логика развития смены, задачи и особенности ее этапов; конструктивное взаимодействие всех участников педагогического процесса в ДОЛ; напарничество; возрастные особенности детей; временный детский коллектив; конфликты в детском коллективе; педагогическое мастерство вожатого; профессиональная этика и культура вожатого; основы безопасности жизнедеятельности временного детского коллектива; технологии работы вожатого в образовательной организации и детском лагере; работа вожатого с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации; работа вожатого с детьми с ограниченными возможностями здоровья; первая медицинская помощь в ДОЛ; особенности организации детского туризма и краеведения в ДОЛ; тренинги на формирование профессиональных качеств вожатого; тренинги на командообразование; тренинги на выявление и формирование лидерских качеств; мастер-классы по изготовлению поделок и сувениров. Согласно мнению Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневич, процесс подготовки вожатых должен осуществляться сквозь призму культуры, т. е. его восприятие как культурного процесса, осуществляемого в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку свободно-проявляющему свою индивидуальность и способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [4].

Успешное освоение программы способствует достижению следующих результатов образования: будущий вожатый должен знать: обязанности вожатого; стадии развития детского коллектива, отряда; основы командообразования; этапы планирование деятельности и ведении документации вожатого; основы самоуправления и соуправления в коллективе, лагере; методы социального проектирования и художественного моделирования; основы доврачебной медицинской помощи; вожатый должен уметь: управлять собой и детским коллективом; выбирать стиль и организацию общения; планировать работу с детским коллективом; организовывать командообразующие игры, детское самоуправление, культурно-досуговые программы, коллективные творческие дела; оформлять документацию вожатого; проектировать деятельность вожатого; организовывать спортивно-оздоровительную деятельность; проводить тренинги, мастер-классы; применять имеющиеся знания и умения по социальному и художественному проектированию на практике. В ходе реализации программы студенты овладеют основами вожатского мастерства, ключевыми навыками организации деятельности, сплочения и развития мотивации временных детских коллективов.

Проект направлен в первую очередь на подготовку студентов педагогических отрядов Алтайского края. Организацией школы подготовки вожатых занимаются координаторы: руководитель; начальник штаба трудовых дел АлтГПУ; заместитель руководителя АРО МООО «РСО» по направлению СПО; комиссары и командиры студенческих педагогических отрядов. Преподавателями школы вожатых являются педагоги Алтайского государственного педагогического университета, специалисты Алтайского краевого Союза детских и подростковых организаций, специалисты МАУДО «Оздоровительно-образовательный центр «Каникулы»».

Школа дает подготовку в объеме II ступеней: для новичков и стажистов. Каждая ступень подготовки рассчитана на 72 часа, включающих занятия теоретического и практического характера. Общая трудоемкость теоретических занятий составляет 24 часа; практических занятий – 44 часа; итоговых занятий – 4 часа. Режим работы школы: 2 раза в неделю на протяжении трех месяцев.

Преобладающими формами работы со студентами являются: тренинги, мастер-классы, проектная деятельность, конкурсы, квесты, мозговые штурмы, форсайт-сессии, которые помогут студентам сориентироваться в многообразии различных видов деятельности вожатого.

По итогам обучения в школе вожатых каждый студент получает сертификат, который дает право на трудоустройство в детских оздоровительных лагерях не только Алтайского края, но других регионов, в том числе и Всероссийских сменах.

Главным качественным результатом деятельности школы подготовки вожатых «Вести за собой!» является способность её выпускников самостоятельно проектировать и реализовывать воспитательные и культурно-досуговые программы в зависимости от типов и задач летних школ и лагерей. Одним из результатов реализации проекта является формирование команд, которые, получив навыки продуктивного взаимодействия, сами смогут предлагать варианты организации целостной воспитательной среды в условиях детского оздоровительного лагеря. Так же важна готовность её выпускников самостоятельно: ставить цели и задачи деятельности вожатого, подбирать содержание деятельности, подбирать адекватные целям методы, формы, средства и технологии, проектировать и реализовывать воспитательные и культурно-досуговые программы в зависимости от типов и задач летних школ и детских оздоровительных лагерей; наличие психолого-педагогических знаний об организации воспитательного процесса в ДОЛ; наличие опыта творческой деятельности в вопросах организации воспитательной и досуговой деятельности детей в ДОЛ; сформированный опыт эмоционально-ценностных отношений: к профессии педагог-вожатый; к воспитанникам и коллегам [5].

Таким образом, наш проект повысит уровень подготовки вожатых для работы в детских оздоровительных лагерях на территории Алтайского края. Они станут ключевыми фигурами в создании воспитательной среды и будут конкурентоспособны на рынке труда, а также станут визитной карточкой программы вожатской подготовки в Алтайском крае.

Библиографический список

1. «*Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р), «Стратегии инновационного развития России до 2020 года».* Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р.
2. Щуркова Н.Е., Мухин М.И., Желаннова А.В. *Новое воспитание в новой школе.* Под общей редакцией Н.Е. Щурковой. Москва: АРКТИ, 2012: 61.
3. Линкер Г.Р. Творческие учебные задания как средство формирования готовности студентов вуза к организации летнего детского отдыха. *Интернет-журнал «Науковедение».* 2015; Том 7, № 1. Available at: http://naukovedenie.ru/index.php?p=vol7-1
4. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания.* Ростов-на-Дону: Учитель, 1999.
5. *Словарь-справочник по педагогике.* Под общей редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: ТЦ Сфера. 2004.

References

1. «*Koncepcii dolgosrochnogo social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda» (Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 № 1662-r), «Strategii innovacionnogo razvitiya Rossii do 2020 goda»*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 08.12.2011 № 2227-r.
2. Schurkova N.E., Muhin M.I., Zhelannova A.V. *Novoe vospitanie v novoj shkole.* Pod obschej redakciej N.E. Schurkovoj. Moskva: ARKTI, 2012: 61.
3. Linker G.R. Tvorcheskie uchebnye zadaniya kak sredstvo formirovaniya gotovnosti studentov vuza k organizacii letnego detskogo otdyha. *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*. 2015; Tom 7, № 1. Available at: http://naukovedenie.ru/index.php?p=vol7-1
4. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskih teoriyah i sistemah vospitaniya*. Rostov-na-Donu: Uchitel', 1999.
5. *Slovar'-spravochnik po pedagogike.* Pod obschej redakciej P.I. Pidkasistogo. Moskva: TC Sfera. 2004.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 378

***Matveeva N.A.**, Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Pro-Rector for Research and Innovation, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: matveeva_n_a@mail.ru*
***Kulish V.V.**, Cand. of Sciences (Sociology), Head of Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: vitalii.kulish@mail.ru*
***Tumbaeva N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tumbaeva_n_v@mail.ru*

INFORMATION CULTURE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES: DESIGN SOCIAL INDICATORS. The article reveals the social indicators of information culture of participants of educational activities. In the modern education system there is a growing contradiction between the need for a high level of information culture of the subjects of educational activity and the factors that prevent the formation of information culture of social subjects of education. To solve this problem, the article defines the basics of information culture and the system of indicators of its formation in the subjects of educational activity. The analysis of scientific approaches (systemic, structural and functional, socio-cultural, informational, sociological) allowed to draw conclusions about the presence of the main components of the information culture of the individual and indicators of its formation and manifestation. The article presents the author's understanding of "information culture" and the system of indicators of information culture of the subject of educational activity.

Key words: **information culture, indicators of information culture, subject of educational activity.**

***Н.А. Матвеева**, д-р социол. наук, проф., проректор по научной работе и инновационной деятельности, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: matveeva_n_a@mail.ru*
***В.В. Кулиш**, канд. социол. наук, доц., зав. каф. социологии, политологии и экономики, ФГБОУ ВО «Алтайская государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: vitalii.kulish@mail.ru*
***Н.В. Тумбаева**, канд. пед. наук, доц., доц. каф. информационных технологий, ФГБОУ ВО «Алтайская государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: tumbaeva_n_v@mail.ru*

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ

Научно-исследовательская работа выполнена при поддержке гранта РНФ № 128-18-00047.

В статье раскрываются социальные показатели информационной культуры участников образовательной деятельности. В современной системе образования обостряется противоречие между необходимостью наличия высокого уровня информационной культуры субъектов образовательной деятельности и факторами, препятствующими формированию информационной культуры социальных субъектов образования. Для решения данной проблемы в статье определены сущность информационной культуры и система показателей её сформированности у субъектов образовательной деятельности. Анализ научных подходов (системный, структурно-функцональный, социокультурный, информационный, социологический) позволил сделать выводы о наличии основных составляющих информационной культуры личности и показателях её сформированности и проявления. В статье приводится авторское понимание «информационной культуры» и система показателей информационной культуры субъекта образовательной деятельности.

Ключевые слова: **информационная культура, показатели информационной культуры, субъект образовательной деятельности.**

В современных условиях информатизации общества масштабы и скорость информационных потоков превосходят возможности человека в их познании, оценке и переработке. Электронные устройства стали обычным средством достижения государственных, общественных, производственных, профессиональных или личных целей. Многочисленные термины «электронная Россия», «цифровая экономика», «информационная война», «блокчейн», «электронный профиль», «социальная сеть», «мобильные приложения», «дополненная и виртуальная реальность», «умный дом», «системы распознавания лиц» и другие стали привычными. Изменяется информационно-техническая составляющая взаимоотношений государства и гражданина, личности и общества.

Интернет способствует модернизационным процессам во всех сферах жизнедеятельности человека и общества, одновременно порождая новые антропогенные, социальные и техногенные риски. Увеличивается социальный разрыв между населением, живущим в медиапространстве и миллионами людей, не умеющими писать и читать. Работодатели всерьез задумывается над этическим и экономическим вопросом, кого нанимать на работу – человека или робота. Стремительные потоки новой информации превосходят возможности человека и приводят к отчуждению от нее, к снижению потребности в анализе ее качества, целей появления и распространения. Умения осознанно выбирать данные в этих потоках, активно их использовать, самостоятельно учиться работать с новыми устройствами, программными средствами и новыми информационными технологиями стали важнейшей составляющей профессионализма современного человека. Сформированность этих умений приобретает особую актуальность в сфере образования.

Компетентность в области информационных технологий была и остается основой профессиональной деятельности учителя и образовательной деятельности обучающегося. Но в современном обществе меняются функции учителя и обучающегося и способы их взаимодействия. Целью преподавания становится не просвещение как распространение новых знаний и опыта, а научение самостоятельному поиску и отбору информации, формирование навыков самообучения. Доступ к электронным издательствам, библиотекам и сети Интернет, беспроводная связь, наличие официального сайта и аудиторий, оборудованных мультимедийными устройствами, стали обязательными средствами обучения. Каждое современное образовательное учреждение обладает и развивает свою образовательную информационную среду. Повышение эффективности работы образовательной организации напрямую зависит от качества данной среды, способностей пользователей ориентироваться в ней и развиваться.

С одной стороны, высокий уровень информационной культуры всех субъектов образовательной деятельности, педагогов и обучающихся, позволяет выстраивать организационные и индивидуальные стратегии эффективной деятельности, способствует достижению успеха в образовательной деятельности обучающихся, профессиональной деятельности педагогов, функционировании образовательной организации, с другой стороны, – существует ряд объективных и субъективных факторов, препятствующих эффективному процессу формирования информационной культуры социальных субъектов образования.

Для решения данной проблемы, необходимо определить сущность информационной культуры и выявить систему показателей её сформированности у субъектов образовательной деятельности.

В процессе развития междисциплинарных связей в системе социально-гуманитарных наук расширились возможности использования различных методологических подходов к изучению информационной культуры. Рассмотрение информационной культуры в контексте многообразия сложившихся подходов помогает выделить сущность и основные показатели её проявления.

С позиций *системного подхода* информационная культура отражает всеобщую связь и взаимную обусловленность явлений и процессов социокультурной действительности, ориентирует на изучение явлений как систем, которые обладают определенным строением и специфическими закономерностями функционирования. Системный подход призван рассматривать компоненты информационной культуры не изолированно, а во взаимосвязи и динамике, что позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики данного понятия. Он обеспечивает целостное представление о феномене информационной культуры как о диалектическом единстве материальной и духовной культуры, как о проявлении информационных потребностей различных социальных групп, как о процессе реализации информационно-коммуникативных технологий, открывающих возможности развития личностного и профессионального потенциала [1, 2, 5].

В контексте *структурно-функционального подхода* компонентами понятия «информационная культура» являются базовые информационные структуры, которые обусловливают процессы взаимодействия между подсистемами культуры; ориентационные информационные структуры, которые характеризуют взаимные связи между культурой и личностью [15].

В *социокультурном* смысле информационная культура – это совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих принципиально новые формы связей безличного присутствия в режиме диалога, новый образ жизни на базе использования информации, построение новой, информационной картины мира. В таком контексте информационная культура выступает как способ жизнедеятельности человека в информационном пространстве [2, с. 11].

С позиции *информационного подхода* информационная культура выступает предметом и условием информационного обмена между социальными субъектами как на внутрипоколенческом, так и на межпоколенческом уровнях. Информация, передающаяся от поколения к поколению, детерминирует появление новой формы социальной организации, что является основой появления «информационального общества», в котором производительность и конкурентоспособность в обществе зависит в первую очередь от их способности генерировать, обрабатывать и эффективно использовать информацию [7; 10; 12].

Информационная культура связана с социальной природой человека. Она является продуктом преобразующей деятельности человека и проявляется в следующих аспектах:

- в практических навыках по использованию технических устройств;
- в способности использовать информационные технологии;
- в умении извлекать информацию из различных источников;
- во владении способами аналитической переработки информации;
- в умении хранить, обрабатывать, передавать информацию;
- в знании закономерностей информационных потоков и их особенностей в своей профессиональной области деятельности.

Социологический анализ информационной культуры позволяет говорить о ней как о социетальном культурном образце. Исследование генезиса данного явления позволяет трактовать его как фундаментальную характеристику информационного развития общества [16]. С позиции социологического подхода, информационная культура социального субъекта включает в себя: умение пользоваться современными средствами извлечения, обработки и систематизации знаний; понимание сущности и роли информационных процессов в природе и обществе; навыки применения информационного подхода в анализе объектов и явлений в обществе; способность работать с различными источниками информации; владение основами аналитико-синтетической переработки информации [2; 3; 8; 17; 18].

Таким образом, анализ современных подходов к определению содержания понятия «информационная культура» [4; 6; 11; 14; 20; 21; 22; 23] позволяет говорить о ней, как о способности общества, социальной организации, социальной общности, личности эффективно использовать информационные ресурсы и средства информационных коммуникаций, а также применять для этих целей передовые достижения в области развития средств информатизации и информационных технологий. Информационная культура выражается в наличии у человека комплекса знаний, умений, навыков и рефлексивных установок, сформированных и проявляемых во взаимодействии с информационной средой.

Информационная культура имеет сложную структуру, включает множество компонентов, содержание которых зависит от профессиональной ориентации специалистов [6]. Так, исследователь Т.П. Лютикова выделяет комплекс компонентов: информационно-мировоззренческий, информационно-этический, информационно-библиографический, информационно-технологический, информационно-правовой, информационно-коммуникативный, информационно-познавательный [18]. Каждый компонент представлен когнитивным, мотивационно-ценностным и действенно-практическим элементами. По мнению исследователя, информационная культура личности характеризуется тремя уровнями развития: низкий (базовый) уровень – репродуктивный, средний уровень (поисково-познавательный), высокий (логический) уровень.

А.Ю. Квитко и Ю.Г. Левагин определяют следующие уровни реализации информационной культуры личности: когнитивный (знания и умения), эмоционально-ценностный (установки, оценки, отношения), поведенческий (реальное и потенциальное поведение) [11; 14]. Е.Т. Булгакова также представляет трехкомпонентную структуру информационной культуры, содержащую когнитивный, мотивационный и ценностно-смысловой компоненты [4]. Ряд авторов в структуре информационной культуры также выделяют три блока: когнитивный, аксиологический, праксиологический [8].

С.В. Сильченкова и С.В. Кошевенко исследуют непосредственно информационную культуру менеджера образования и выделяют следующие ее компоненты: мотивационный, нормативно-ценностный, познавательно-операционный, коммуникативный, информационный, критический, креативный и образовательный [20]; и, обобщая, мотивационно-ценностный, когнитивный, информационно-мировоззренческий, преобразующий [13]. Они выделяют три уровня сформированности информационной культуры менеджера в сфере образования: адаптивный, эвристический и креативный. Каждый последующий уровень вбирает в себя сформированные показатели предыдущего [13].

Н.Н. Елистратова полагает, что информационная культура личности имеет ряд составляющих: информационную активность, развитую информационную мотивацию, познавательную, читательскую активность, усвоение навыков информационной деятельности, поисковое поведение, степень осознания собственных информационных потребностей, включенность в коммуникативный процесс. Выделенные элементы информационной культуры базируются на совокупности личностных качеств: интеллектуально-познавательных, мотивационных, эмоционально-волевых, коммуникативных [6].

Д.Е. Прокудин так же выделяет несколько уровней формирования информационной культуры личности: когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий [19]. Д.Д. Калимуллин, говоря о субкультуре лиц с ограниченными возможностями, определил уровни формирования информационной культуры: информационно-мотивационный, когнитивно-деятельностный, толерантный, эмоционально-ценностный, информационно-потребностный, креативный (стремление к самостоятельному мышлению и самореализации) [9].

Проведённый теоретико-методологический анализ подходов и точек зрения на содержание и структуру информационной культуры даёт возможность на основе интеграции исследовательских позиций выделить следующие базовые взаимосвязанные элементы информационной культуры социального субъекта: *познавательный, мотивационный, поведенческий*. Данные элементы, будучи перенесенными в сферу образования, можно конкретизировать в показателях информационной культуры учащегося, педагога, администратора.

Когнитивный элемент информационной культуры личности включает качественные и количественные характеристики информированности. Его критериями являются: информационное мировоззрение, информационный стиль мышления, информационная компетентность [18]. Они проявляются в показателях информационной грамотности: умение сформировать запрос и организовать поиск информации; умение анализировать, структурировать, систематизировать, обобщать, представлять и передавать информацию; владение современным набором технических и программных средств для выполнения этих видов деятельности, а также для общения.

Мотивационная составляющая информационной культуры личности выражена в умениях оценивать и контролировать собственную информационную деятельность. Её критериями являются: степень осознания собственных информационных потребностей; развитая информационная мотивация [18]. Измеряемыми показателями этой составляющей информационной культуры личности выступают: содержание информационных потребностей и интересов; мотивы обращения к различным источникам информации и связанные с этим ожидания; предпочтительность каналов получения необходимой информации; степень удовлетворения информационных потребностей; самооценка информационной компетентности; отношение к девиантному поведению в информационном пространстве.

Поведенческий компонент проявляется в навыках поиска и актуализации информации и переносе ее в новые ситуации. Этот компонент определяет систему конкретно-практических умений и навыков использования источников информации. Критериями этого компонента являются информационное поведение, технологическая готовность, познавательная активность, информационная этика [18]. К показателям сформированности поведенческого компонента информационной культуры личности мы относим: способы поиска и каналы получения необходимой информации; интенсивность обращения к различным источникам информации; применение полученной информации в различных сферах деятельности; способы распространения новой информации; степень включенности в информационное пространство; формы деятельности в информационном пространстве.

Исходя из общих критериев и показателей основных компонентов информационной культуры личности, и, следуя тезису о наличии специфики информационной культуры субъектов отдельных видов деятельности, мы предлагаем систему показателей информационной культуры субъекта образовательной деятельности. Она включает следующие показатели:

- наличие потребности в профессиональной или служебной информации;
- наличие умения сформулировать информационный запрос в образовательной организации;
- знание структуры информационных ресурсов образовательной организации, ее технических и программных средств по распространению информации и осуществлению обратной связи на всех уровнях коммуникации субъектов образования;

● умение вести информационный поиск в информационных ресурсах образовательной организации и системе образования в целом;

● владение методами аналитической обработки информации, полученной из государственных, административных, новостных, профессиональных, образовательных и научных источников;

● знания и умения по обработке, хранению и передаче информации: владение средствами обратной связи и управления информационными потоками в образовательной организации;

● владение общекультурными навыками общения и средствами коммуникаций;

● знание и умение применять нормативно-правовые акты в области организации информационных процессов в системе образования;

● удовлетворенность организацией информационных процессов в системе образования.

Предложенные показатели носят комплексный характер и отражают взаимосвязь когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов информационной культуры социального субъекта образовательной деятельности. Они применимы к характеристике информационной культуры обучающегося, педагога, менеджера образования. Их можно использовать для анализа функционирования организации любой ступени образования. Социальное измерение этих показателей позволяет оценить состояние региональной и национально-государственной системы образования по критерию «уровень информационной культуры субъекта образования». Обозначенные эвристические возможности предложенных показателей позволяют перейти к прикладному социальному исследованию и разработке эффективных механизмов управления формированием информационных потоков и информационной культуры в системе российского образования.

Библиографический список

1. Белов А.В. Информационное общество и информационная культура в России: к постановке проблемы. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2009; 1: 198 – 202.
2. Беляев Р. В., Григорьева Е. И. Информационная культура личности: ведущие методологические подходы. *Вестник МГУКИ*. 2016; 2 (70); март – апрель: 90 – 96.
3. Бердник Е.А. Сетевая культура как объект социологического анализа. *Междисциплинарный сборник научных работ по социологии и социальной работе*. 2011; 1 (2): 51 – 55.
4. Булгакова Т.Е. Информационная культура как составляющая профессиональной культуры будущего специалиста гуманитария. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2006; 4: 22 – 28.
5. Григорьев А.Н. Информационная культура в образовательной деятельности высшей школы МВД. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования.* 2010; 2: 89 – 93.
6. Елистратова Н.Н. Информационная культура как критерий информатизации высшего образования в современных условиях реформирования. *Современные научные исследования и инновации*. 2012; 7. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2012/07/15770
7. Ершов А.П. Информатизация. От компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества. *Коммунист.* 1988; 2: 82 – 92. Available at: http://ershov.iis.nsk.su/ru/node/772059
8. *Информационная культура жителей Свердловской области: поселенческий и социально-демографический аспекты*: монография. Г.А. Банных, Е.Н. Заборова, С.Н. Костина, А.И. Кузьмин, Д.Л. Сивоволов. Под общей редакцией проф. А.И. Кузьмина, доц. С.Н. Костиной; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федерал. ун-т. Екатеринбург, 2016.
9. Калимуллин Д.Д. Информационная культура в социокультурной реальности. *Казанский педагогический журнал.* 2016; 4 (117): 58 – 62.
10. Кастельс М. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура.* М. Кастельс; пер. с англ. Под науч. редакцией О.М. Шкаратана. Москва: ГУВШЭ, 2000.
11. Квитко А.Ю. Информационная культура личности. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Философия. Социология. Право, 2010; № 2 (73); Выпуск 11: 162 – 169.
12. Колин К.К., Урсул А.Д. Философия информации и становление информационной культурологи. *Информация и научное мировоззрение: новая миссия школьной библиотеки в XXI веке*: сборник статей. Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013: 187 – 212.
13. Кошевенко С.В. Структурно-содержательные и уровневые характеристики информационной культуры образовательного менеджера. *Высшее образование сегодня*. 2015; 7: 39 – 42.
14. Левагин Ю.Г. Качество информационной культуры и коммуникаций в социуме. *Информатизация общества: социологический анализ*: коллективная монография. Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2016: 68 – 78.
15. Лободенко Л.К. Структурно-функциональный анализ информационной культуры личности. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*, 2005; 1 (7): 92 – 102.
16. Лопатина Н.В. Социальная эффективность информатизации культуры: проблема актуализации аналитических методик. *Вестник МГУКИ.* 2013; 4 (54); июль – август: 218 – 222.
17. Лопатина Н.В. *Информационная культура как условие эффективности социальных технологий*: учебное пособие. Москва, 2002.
18. Лютикова Т.П. *Развитие информационной культуры личности в образовательном процессе вуза.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2006.
19. Прокудин Д. Е. Информатизация образования в развивающемся информационном обществе. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2011; № 5(11): 157 – 162. Available at: http://www.gramota.net/materials/3/2011/5-4/40.html
20. Сильченкова С.В., Кошевенко С.В., Сазонова Н.Н. Определение уровня информационной культуры образовательных менеджеров школ Смоленска. *Современные научные исследования и инновации*. 2015; 12. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2015/12/61904
21. Хайбулаев М.Х., Исламова С.Х. Структура и компоненты информационной культуры школьников. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета.* Психолого-педагогические науки. 2015; (2): 68 – 73.
22. Шарипов Ф. Моделирование информационной культуры студентов вузов и уровни её сформированности. *Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова.* 2013; 3(36): 166 – 177.
23. Шермазанова С.В. Информационная культура вуза как объект социального управления. *Материалы VIII-й межрегиональной научной конференции ИБП «Бизнес и политика в России: национальные интересы в контексте глобализации»*, 23 ноября 2007. Москва: Институт бизнеса и политики. 2008: 114 – 117.

References

1. Belov A.V. Informacionnoe obschestvo i informacionnaya kul'tura v Rossii: k postanovke problemy. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 7: Filosofiya. Sociologiya i social'nye tehnologii. 2009; 1: 198 – 202.
2. Belyaev R. V., Grigor'eva E. I. Informacionnaya kul'tura lichnosti: veduschie metodologicheskie podhody. *Vestnik MGUKI*. 2016; 2 (70); mart – aprel': 90 – 96.
3. Berdnik E.A. Setevaya kul'tura kak ob`ekt sociologicheskogo analiza. *Mezhdisciplinarnyj sbornik nauchnyh rabot po sociologii i social'noj rabote*. 2011; 1 (2): 51 – 55.
4. Bulgakova T.E. Informacionnaya kul'tura kak sostavlyayuschaya professional'noj kul'tury buduschego specialista gumanitariya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2006; 4: 22 – 28.
5. Grigor'ev A.N. Informacionnaya kul'tura v obrazovatel'noj deyatel'nosti vysshej shkoly MVD. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya.* 2010; 2: 89 – 93.
6. Elistratova N.N. Informacionnaya kul'tura kak kriterij informatizacii vysshego obrazovaniya v sovremennyh usloviyah reformirovaniya. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2012; 7. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2012/07/15770
7. Ershov A.P. Informatizaciya. Ot komp'yuternoj gramotnosti uchaschihsya k informacionnoj kul'ture obschestva. *Kommunist.* 1988; 2: 82 – 92. Available at: http://ershov.iis.nsk.su/ru/node/772059
8. *Informacionnaya kul'tura zhitelej Sverdlovskoj oblasti: poselencheskij i social'no-demograficheskij aspekty*: monografiya. G.A. Bannyh, E.N. Zaborova, S.N. Kostina, A.I. Kuz'min, D.L. Sivovolov. Pod obschej redakciej prof. A.I. Kuz'mina, doc. S.N. Kostinoj; M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii, Ural. federal. un-t. Ekaterinburg, 2016.
9. Kalimullin D.D. Informacionnaya kul'tura v sociokul'turnoj real'nosti. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2016; 4 (117): 58 – 62.
10. Kastel's M. *Informacionnaya `epoha: `ekonomika, obschestvo i kul'tura.* M. Kastel's; per. s angl. Pod nauch. redakciej O.M. Shkaratana. Moskva: GUVSh`E, 2000.
11. Kvitko A.Yu. Informacionnaya kul'tura lichnosti. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo, 2010; № 2 (73); Vypusk 11: 162 – 169.
12. Kolin K.K., Ursul A.D. Filosofiya informacii i stanovlenie informacionnoj kul'turologi. *Informaciya i nauchnoe mirovozzrenie: novaya missiya shkol'noj biblioteki v XXI veke*: sbornik statej. Moskva: Russkaya shkol'naya bibliotechnaya associaciya, 2013: 187 – 212.
13. Koshevenko S.V. Strukturno-soderzhatel'nye i urovnevye harakteristiki informacionnoj kul'tury obrazovatel'nogo menedzhera. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2015; 7: 39 – 42.
14. Levagin Yu.G. Kachestvo informacionnoj kul'tury i kommunikacij v sociume. *Informatizaciya obschestva: sociologicheskij analiz*: kollektivnaya monografiya. Otv. red. A.Yu. Nagornova. Ul'yanovsk, 2016: 68 – 78.
15. Lobodenko L.K. Strukturno-funkcional'nyj analiz informacionnoj kul'tury lichnosti. *Vestnik Chelyabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv*, 2005; 1 (7): 92 – 102.

16. Lopatina N.V. Social'naya `effektivnost' informatizacii kul'tury: problema aktualizacii analiticheskih metodik. *Vestnik MGUKI*. 2013; 4 (54); iyul' – avgust: 218 – 222.
17. Lopatina N.V. *Informacionnaya kul'tura kak uslovie `effektivnosti social'nyh tehnologij*: uchebnoe posobie. Moskva, 2002.
18. Lyutikova T.P. *Razvitie informacionnoj kul'tury lichnosti v obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Pyatigorsk, 2006.
19. Prokudin D. E. Informatizaciya obrazovaniya v razvivayuschemsya informacionnom obschestve. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2011; № 5(11): 157 – 162. Available at: http://www.gramota.net/materials/3/2011/5-4/40.html
20. Sil'chenkova S.V., Koshevenko S.V., Sazonova N.N. Opredelenie urovnya informacionnoj kul'tury obrazovatel'nyh menedzherov shkol Smolenska. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2015; 12. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2015/12/61904
21. Hajbulaev M.H., Islamova S.H. Struktura i komponenty informacionnoj kul'tury shkol'nikov. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015; (2): 68 – 73.
22. Sharipov F. Modelirovanie informacionnoj kul'tury studentov vuzov i urovni ee sformirovannosti. *Uchenye zapiski Hudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova*. 2013; 3(36): 166 – 177.
23. Shermazanova S.V. Informacionnaya kul'tura vuza kak ob`ekt social'nogo upravleniya. *Materialy VIII-j mezhregional'noj nauchnoj konferencii IBP «Biznes i politika v Rossii: nacional'nye interesy v kontekste globalizacii»*, 23 noyabrya 2007. Moskva: Institut biznesa i politiki. 2008: 114 – 117.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 373.1.02

***Krainik V.L.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraynikviktor@mail.ru*
***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*

THE PROBLEM OF FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS TO PHYSICAL EDUCATION IN THE MODERN EDUCATIONAL PARADIGM. The retrospective analysis of scientific approaches to physical education of the child is carried out, opinions of the leading scientists in the field of pedagogy of the childhood are compared. The necessity of a balanced approach to the process of physical development of the child, involving a harmonious account of all personal indicators, rather than the prevalence of the physical component to the detriment of socio-cultural. The importance of implementation of organized and purposeful pedagogical process of formation of physical culture of the person in school years is emphasized. The researchers highlight the importance of the disclosure and realization of the potential of physical education for the comprehensive development of the child in school. The hypothesis is proved that the readiness to engage in physical culture will acquire a positive motivation provided the transformation of external stimulatory effects on the student's personality into internal stimuli. The analysis and classification of the factors influencing the efficiency of the process of formation of motivational-value attitude of schoolchildren to physical culture is given.
Key words: **physical culture, motivational readiness, personality development, spiritual values.**

***В.Л. Крайник**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kraynikviktor@mail.ru*
***М.В. Дедловская**, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики физической культуры и спорта, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, г. Казань, E-mail: kraynikviktor@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ЗАНЯТИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

Проводится ретроспективный анализ научных подходов к физическому воспитанию ребёнка, сопоставляются мнения ведущих учёных в области педагогики детства. Обосновывается необходимость сбалансированного подхода к процессу физического развития ребёнка, предполагающего гармоничный учёт всех личностных показателей, а не превалирование телесного компонента в ущерб социокультурному. Подчёркивается важность осуществления организованного и целенаправленного педагогического процесса формирования физической культуры личности именно в школьные годы. Говорится о важности раскрытия и реализации потенциала занятий физической культурой для разностороннего развития ребёнка в школе. Доказывается гипотеза о том, что готовность к занятию физической культурой будет приобретать положительную мотивацию при условии трансформации внешних стимулирующих воздействий на личность учащегося во внутренние побудительные силы. Даётся анализ и классификация факторов, оказывающих влияние на эффективность процесса формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к физической культуре.
Ключевые слова: **физическая культура, мотивационная готовность, развитие личности, духовные ценности.**

В своих трудах К.Д. Ушинский неоднократно отмечал необходимость изучения человека во всех отношениях, если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях. «Физиология и психология, или, пожалуй, антропология идут рука об руку, и обе составляют или, по крайней мере, должны составлять основу искусства воспитания, которое, по выражению Песталоцци, берёт человека всего, его тело и его душу» [1, с. 203].

Выявляя возрастные особенности детей и фиксируя определённые периоды детства, по мнению К.Д. Ушинского, необходимо учитывать анатомические показатели изменения роста, развития психики, эмоционально-волевой и действенно-практической сфер, а также степень духовно-нравственной зрелости.

В современной периодизации детства отмечаются явления ускоренного развития детей, что не всегда, по мнению А.А. Чунаева, оценивается однозначно. При этом никем не оспаривается то, что прогресс социальных условий сложными и многообразными путями влияет на биологическое развитие человека [2].

У ряда исследователей со времён П.Ф. Лесгафта остался декларативный подход в обосновании необходимости использования потенциала физической культуры в деле воспитания и развития личности ребёнка. П.Ф. Лесгафт сетовал на то, что при знакомстве со школами видно, что в них занимаются исключительно умственным развитием ребёнка и не обращают никакого внимания на его физическое развитие [3].

Вызывает тревогу имеющее место в образовательной практике увлечение развитием физических качеств в ущерб гармоничному развитию личности ребёнка. Исследуя содержание воспитания, Л.И. Лубышева отмечает, что наблюдается преобладание телесного компонента в ущерб социокультурному, а это, в свою очередь, приводит к деформации физкультурных ценностей, в результате чего физическое воспитание утрачивает черты гуманистической направленности педагогического процесса, его общекультурной и нравственной содержательности [4].

Б.Т. Лихачёв выделяет две стадии становления ребёнка: биологическую и социальную. К биологической стадии им отнесено внутриутробное развитие, а к социальной – последующие 17 – 18 лет воспитания человека, осуществляемого в разнообразных формах [5].

В 30-х гг. XX-го столетия Л.С. Выготский писал о необходимости изучения сенситивных периодов для установления оптимальных сроков обучения детей [6]. Позднее А.Г. Цейтлин указал конкретные границы этих оптимальных сроков: 7-8 и 13-14 лет. А.А. Маркосян обосновывает существование оптимальных периодов для развития и закрепления двигательных функций, называя этот феномен запечатлеванием функций. Именно в этот период происходит развитие и закрепление двигательных умений и навыков. Авторы отмечали важность учёта педагогом этой особенности в развитии человека.

Критические периоды выступают как фазы наибольшей реализации потенций организма и неиспользование их для достижения оптимальных результатов приводит к тому, что не все возможности организма будут реализованы, или на их реализацию потребуется гораздо больше времени и усилий. Автор отмечает, что успешное использование повышенной пластичности в формировании общедвигательной подготовки в рамках сенситивной готовности увеличивает резервы физической дееспособности организма в более позднем возрасте. В известном смысле нереализованные сенситивные возможности организма становятся тор-

мозом для дальнейшего достижения оптимальных возможностей, присущих организму человека.

Ряд исследователей делает акцент на школьных годах человека, т. к. именно в это время осуществляется организованный и целенаправленный педагогический процесс освоения физической культуры [7; 8; 9; 10; 11; 12 и др.]. Рассматривая физическую культуру как специфическую сферу деятельности, специалисты практически всех наук связывают её с изучением человека, указывают на возможность эффективного использования системы форм, средств и методов физической культуры в длительном процессе личностного становления и развития человека.

Особую актуальность данное направление получает в рамках школьного физкультурного образования, так как школьный период развития является базовым в формировании личности, а предмет «Физическая культура» – обязательным в структуре школьного обучения [13].

Формирование мотивационной готовности школьников к занятию физической культурой рассматривается в данной работе как средство воспитания разносторонне развитой личности. Для достижения этой многоаспектной цели необходимо учитывать влияние различных факторов и создавать соответствующие условия.

Мотивационная готовность выражает внутреннюю позицию личности, которая обусловливает определённую структуру её отношения к действительности, к окружающим, к самому себе и психологически оформленного оценочного суждения. Готовность к занятию физической культурой будет приобретать положительную мотивацию при условии трансформации внешних стимулирующих воздействий на личность учащегося во внутренние побудительные силы как способ «присвоения», интериоризации духовных ценностей, выработанных человечеством в сфере физической культуры.

Тем не менее, разработка проблемы формирования положительного отношения к многообразным ценностям физической культуры представляется сложным, непрерывным и противоречивым процессом, зависящим от различных факторов, которые необходимо учитывать при организации опытно-экспериментальной работы. В связи с этим, учёт влияния различных факторов на личность школьника в процессе формирования мотивационной готовности к занятию физической культурой средствами учебно-воспитательного процесса и внеучебной деятельности является необходимым условием определения наиболее эффективных путей его совершенствования.

Одним из действенных факторов, оказывающих влияние на развитие мотивационной готовности к занятию физической культурой, является физическое воспитание. Оно является важнейшим составным элементом воспитания целостной личности. Занятия физической культурой и спортом – одна из тех форм сознательной человеческой деятельности, в которой проявляются и совершенствуются физические, психофизические, нравственные и социальные качества личности в их единстве [14].

В общеобразовательной школе физическое воспитание является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса и направлено на всестороннее развитие личности учащихся, обеспечение высокой готовности к будущей профессиональной деятельности. Физическое воспитание в школе реализуется в форме урочных и внеурочных занятий по соответствующей программе в рамках учебного расписания, тренировочных занятий в секциях и самостоятельных занятий тренировочного характера во внеурочное время, а также в форме занятий физическими упражнениями в режиме дня, соревнований, массовых физкультурно-рекреативных и оздоровительных занятий, физкультурных и спортивных мероприятий в свободное время и во время каникул.

Под их влиянием у школьников формируются прикладные знания, двигательные умения, навыки, физические и психофизиологические специальные качества, обеспечивающие физическую готовность к учебной и предстоящей в дальнейшем трудовой деятельности. Конкретная направленность физического воспитания как предмета учебного плана определяется социальными задачами, которое оно призвано решать в системе всестороннего развития личности.

В процессе занятия физической культурой в школе удовлетворяются духовные потребности учеников, среди которых важными являются познавательные, этические потребности, потребности в общении, развитии активности и навыков рационального социального поведения.

Наличие крепкого здоровья, высокого уровня развития физических качеств способствует формированию у школьников уверенности в своих силах, оптимизма и жизнерадостности, позволяет достичь намеченных целей и в полной мере реализовать полученные в школе знания, умения и навыки в практической деятельности, способствует наиболее успешному продолжению обучения в высших учебных заведениях.

Беспечное отношение подростков к своему здоровью и физическому развитию, бытующее в последнее время в обществе, можно объяснить, во-первых, неправильно сложившимися взглядами на физическую культуру, её общественную и личную ценность; во-вторых, низкой эффективностью пропаганды средств массовой информации, органов здравоохранения; в-третьих, в структуре ценностных ориентаций ценности здоровья и гармоничного физического развития, значительно уступают ценностям, отражающим внешнюю сторону физической активности; в-четвертых, недостаточными знаниями о роли физической культуры в формировании личности.

Вот почему необходима целенаправленная работа по формированию позитивного, сознательного отношения к своему здоровью с самого раннего возраста. Школьников необходимо приучать соблюдать режим умственного и физического труда, отдыха, личную гигиену и т. д. «Если ребёнок с детства обладает физическим недостатком, – отмечает Т.П. Бакурова, – то это неминуемо отражается на его личности» [7, с. 79]. В решении этих задач велика роль школьного учителя, а основная суть требований к педагогу, по мнению А.С. Макаренко, сводится к обязанностям воспитателя быть всегда и везде для своих воспитанников образцом поведения [15]. Учитель должен вооружать детей необходимыми знаниями, умениями и навыками, позволяющими им внедрять средства физической культуры в повседневную жизнь. Вполне закономерно, что учителя не могут формировать личность учащегося, приобщать его к физической культуре, если сами не занимаются физическим самовоспитанием.

В процессе занятия физической культурой происходит интенсивное общение учеников между собой. В результате осуществляется не только обмен информацией и передача накопленного в сфере физической культуры человеческого опыта, традиций и установок, но и обмен эмоциями, сопереживание с сообщающим информацию. Тесное общение, в свою очередь, способствует развитию коллективных чувств, настроения, благоприятной эмоциональной атмосферы. Физкультурно-спортивная деятельность способствует не только сознательному и ответственному выполнению общественной работы, но и обеспечивает необходимые знания, умения и навыки её выполнения. Посредством усвоения социального опыта происходит преобразование и приумножение качеств, характеризующих всестороннюю подготовку выпускников школы к выполнению предназначенной общественной функции.

Физическая культура, выполняя разнообразные функции, положительно сказывается на формировании ценностных ориентаций и установок, возбуждает интерес, порождает новые потребности [16]. В свою очередь, двигательные потребности активизируют духовные потребности, волю и энергию человека. Иными словами, сформированные в процессе занятия физической культурой качества при соответствующих условиях переносятся на другие виды деятельности, характерные для школьников.

Осознанно занимаясь физической культурой, учащийся глубже познаёт закономерности физических качеств, двигательных умений и навыков, приобретает знания о структуре, функциях организма, что расширяет его образовательный уровень. Постоянное преодоление трудностей, достижение спортивных показателей воспитывает трудолюбие, внутренне организует человека, а участие в спортивно-массовых мероприятиях дисциплинирует ученика, развивает у него чувство ответственности, коллективизма.

Цели и задачи физического воспитания в школе детерминируются социально задаваемыми нормами физического развития и двигательной подготовленности. Так в процессе занятий со школьниками необходимо выработать и закрепить осознанную потребность в физической культуре, здоровом образе жизни, содействовать становлению активной жизненной позиции; формировать общественные и личностные представления о престижности высокого уровня здоровья и всестороннего физического совершенства.

Также немаловажно содействовать гармоническому физическому развитию, формированию осознанного понимания значения использования физических упражнений, гигиенических факторов и условий внешней среды для упрочения здоровья, противостояния стрессам, неблагоприятным воздействиям окружающей среды.

Помимо наличия крепкого здоровья и физической подготовленности, школьники школы должны быть вооружены необходимыми знаниями, умениями и навыками, позволяющими им заниматься семейным физическим воспитанием, вырабатывать умения и навыки самоконтроля в процессе занятия физической культурой.

Также в процессе формирования мотивационной готовности школьников к занятию физической культурой необходимо уделять должное внимание накоплению знаний по истории физической культуры, по технике базовых способов двигательной деятельности человека, расширению представлений о биологических, психолого-педагогических основах двигательной деятельности, опыту личной практики физкультурной деятельности (влияние занятий на будущую трудовую деятельность, выполнение функций отцовства и материнства, подготовка к службе в армии).

Важным моментом для учеников является обеспечение всестороннего развития на достаточном уровне личных физических качеств и основанных на них двигательных способностей, необходимых для успешного освоения избранной профессии и военной службы.

Уровню мотивационной готовности учащихся в процессе занятия физической культурой способствует формирование адекватной самооценки личности, нравственного самосознания, коллективизма, развитие целеустремлённости, уверенности, выдержки, самообладания; дальнейшее развитие психических процессов и обучение основам психической регуляции.

Таким образом, занятие школьников физической культурой можно рассматривать как эффективное средство социального становления полноценного члена общества, его гармоничного развития и физического совершенства. Но необходимо учитывать, что физическая культура лишь тогда способствует формированию личности, когда она вписана в контекст его

нравственного развития и соответствует его общественной направленности.

Успехи общеобразовательной школы в области физического воспитания школьников в значительной мере зависят от того, насколько активно и сознательно они сами участвуют в этом процессе, от их отношения к физической культуре как учебному предмету. При этом под отношением подразумевается проявление ими суждений, действий и чувств к занятию физической культурой.

Физическое воспитание играет важную роль в развитии личности, создаёт предпосылки для полноценной умственной работы. Известно, что интеллектуальный труд требует большого напряжения физических сил. Болезненность же человека, отсутствие физической закалки значительно снижают эффективность умственной деятельности. Вот почему многие учёные стремились сочетать умственные занятия с физическими упражнениями, а некоторые активно занимались и занимаются спортом.

Физическое воспитание охватывает более широкую область педагогического влияния на учащихся. Наряду с осуществлением физического развития оно призвано возбуждать у них потребность и интерес к занятию физической культурой и спортом, способствовать глубокому осмыслению психофизиологических основ физического развития и укрепления здоровья, а также умственному, нравственному и эстетическому развитию. В этом смысле физическое воспитание выступает как многогранный процесс организации активной физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся, направленной на укрепление потребности в занятиях в области физической культуры и спорта, осмысление их психофизиологических основ, развитие физических сил и здоровья, а также выработку санитарно-гигиенических навыков и привычек и здорового образа жизни.

Мотивационная готовность личности ориентирована на активно-положительное отношение к физической культуре во всех сферах жизнедеятельности, отражает сформированную потребность в ней, систему знаний и убеждений, организующих и направляющих познавательную и практическую деятельность. Потребности – главная побудительная, направляющая и регулирующая сила поведения; возникающая на их основе система мотивов определяет направленность личности, стимулирует и мобилизует её на проявление активности; отношения задают предметную ориентацию, социальную конкретность реализации физической культуры в жизнедеятельности; ценностные ориентации выражают совокупность отношений личности; эмоции выступают основным инструментом установления ценности физической культуры и важнейшим компонентом ценностных ориентаций; знания определяют кругозор личности; убеждения – направленность её оценок, взглядов.

При формировании этого компонента необходимо так организовать реальный процесс жизнедеятельности старшеклассников, чтобы ценностные представления превращались в проверенные личным опытом реальные мотивы социального поведения, участвовали в построении жизненных планов личности, организующих и направляющих её активность. Необходима своеобразная аксиологическая концепция жизни, в которой физическая культура имеет смысложизненный аспект, организована в единую систему личностно-ценностного отношения к жизни. Механизм развития этого процесса состоит в том, что ценностные ориентации, проходя через своеобразный фильтр самосознания, дифференцируются или на уровне «знания», или на уровне «личностного смысла». Далее, преломляясь через условия реальной жизнедеятельности и опыта, они расчленяются на подтверждённые и неподтверждённые, на реально управляющие действиями и поступками личности и на те, которые хранятся в сознании, позволяя ориентироваться в системе нормативных требований, предъявляемых социальным окружением. Процесс формирования можно считать состоявшимся, если ценностные ориентации, проверенные личным опытом, превратились в реальные мотиваторы поведения личности.

Физическое совершенствование как компонент отражает такой уровень здоровья, психофизиологических и физических возможностей личности, её пластической свободы, который позволяет наиболее полно реализовать свои сущностные силы. Это может найти проявление в успешно проводимой общественной деятельности, осуществляемой без моральных и психофизических издержек, что усиливает адаптивные возможности личности и, на этой основе, рост социальной отдачи. Процесс этот сугубо индивидуален. Степень физического совершенствования определяется тем, насколько оно «открыто» качественным изменениям посредством избранного вида и способа физкультурно-спортивной деятельности в соответствии с морфофункциональными, социально-психологическими особенностями личности.

Формирование мотивационной готовности школьников к занятию физической культурой – целенаправленный, многогранный, противоречивый и в то же время целостный процесс, обусловленный совокупностью социальных условий и факторов, которые составляют причину и движущую силу её становления и развития. Поскольку данный процесс есть результат множества взаимосвязей и взаимодействий внутренних сфер личности школьника и внешних обстоятельств учебной деятельности, то наблюдается проявление многообразия факторов.

Различаются факторы внешние объективные и внутренние субъективные.

Под объективными обычно имеются в виду такие факторы, которые существуют независимо от воли и сознания человека. Такими факторами являются материально-бытовые условия, наличие свободного времени, качество постановки физического воспитания в школе, социальные общественные отношения, материально-техническая оснащённость учебного процесса, условия жизнедеятельности учащегося, педагогический коллектив, социальное обеспечение и т. д. Объективные факторы служат своеобразным фундаментом для возникновения субъективных факторов, которые направляют, регулируют, стимулируют активность старшеклассников и, наоборот, «тормозят», заглушают действия негативных факторов, вызывающих пассивное отношение к занятию физической культурой.

Субъективные факторы рассматриваются как совокупность обстоятельств, зависящих от сознания людей, воспитательных воздействий на человека. К ним относятся особенности индивидуального сознания старшеклассника: морально-волевые качества личности, интересы, потребности, иерархия мотивов, ценностные ориентации и установки. К этому следует добавить индивидуальные особенности учащихся – пол, возраст, состояние здоровья, уровень физической подготовленности и развития.

Так, В.В. Пятков отмечает, что для учебных занятий физической культурой преобладающее значение имеют следующие факторы: состояние учебной базы – 84,3%; состояние здоровья – 82,2%; личность учителя – 80,7%; уровень предъявляемых требований – 68,5%; направленность учебных занятий – 65,3%. Отношение к внеучебным занятиям физической культурой во многом определяется следующими факторами: личность педагога-организатора – 86,2%; состояние мест занятий и соревнований – 74,1%; состояние используемого инвентаря и оборудования – 70,4%; ответственность за участие в них – 69,5% [17].

К.К. Кардялис к объективным факторам относит:

культурно-историческое преобразование (город, село, поселок);

средства массовой информации;

обстоятельства ближайшего окружения (формальная группа: школа, класс; семья, учебно-воспитательный процесс; референтная группа: друзья, знакомые).

К субъективным факторам отнесены:

биологические особенности (возраст, физическое здоровье);

психологические свойства личности (эмоциональная стабильность, тревожность);

ценностные ориентации, интересы;

уровень знаний о физический культуре [14].

В работе Г.М. Соловьёва к объективным факторам занятия физической культурой отнесены общественные отношения, материально-техническое оснащение учебного заведения, семья, условия жизнедеятельности, преподавательский состав. Субъективные факторы рассматриваются как совокупность мотивационных ориентаций, свойств и особенностей личности, индивидуального сознания и мировоззрения и т. д. К ним относятся особенности психических процессов (ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь, эмоции, чувства, воля); знания, потребности, установки, убеждения, интересы, способности, свойства личности [18].

В оценке влияния субъективных факторов учащимися старших классов отмечен низкий уровень осознанности воздействия занятия физической культурой на духовно-интеллектуальную сферу личности.

Объективными факторами развития и формирования человека являются и наследственные задатки, под которыми понимают первичную природную основу способности, ещё не развитую, но дающую о себе знать на ранних этапах развития. Врождённые особенности проявляются в типологических свойствах индивидов, которые изменяются в процессе жизнедеятельности и имеют большое значение в развитии человека.

Субъективные факторы – это сознательная деятельность людей, их воля, организованность, дисциплинированность, энергия, необходимые для решения конкретных социальных задач. Они определяются объективными условиями жизни и труда людей. На современном этапе развития роль субъективных факторов возрастает, значительно расширяется сфера их действия.

Отношения между объективными и субъективными факторами в процессе формирования у учащихся старших классов мотивационной готовности могут носить характер односторонней связи, взаимосвязи и взаимодействия. Первые два случая говорят о наличии отношений, отражающих структуру процесса, а не его качество. Взаимодействие же характеризует активность процесса развития у старших школьников ориентированности на занятия физической культурой. При этом ведущая роль принадлежит взаимодействию школы и семьи при поддержке их органами народного образования.

Таким образом, проведённый анализ факторов, влияющих на формирование мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой, позволил объединить их в следующие группы:

1) личностно-духовные, характеризующие ценностные ориентации на физическую культуру и степень их реализации в процессе учебных и внеучебных занятий, удовлетворённость этим процессом, использование интериоризированных ценностей в конструировании собственной социокультурной среды;

2) психолого-педагогические, в основе которых лежит образовательная направленность учебно-воспитательного процесса, его качество, обеспечение диагностики личности и на этой основе индивидуализации учебного процесса, активизации физического самовоспитания и самосовершенствования, создания условий для самоактуализации и самореализации;

3) социально-психологические, ориентирующие на обеспечение гуманистических отношений в процессе занятий, взаимопонимание и поддержку, проявление педагогами эмпатии;

4) организационно-методические, определяющие такое овладение операциональными знаниями и умениями, при котором обеспечивается сопряжённое решение объективных задач, стоящих перед физической культурой в средней школе, с субъективными стремлениями, интересами и запросами старшеклассников во время занятия физической культурой;

5) материальные, в содержание которых входят эстетические и санитарно-гигиенические условия занятий, наличие свободного времени, удобного расписания, соответствующего инвентаря и спортивной экипировки, условий быта;

6) социально-демографические, раскрывающие влияние возраста, пола, социального положения, национально-культурных традиций, оказывающих соответствующее влияние на формирование отношений к ценностям физической культуры.

По силе своего воздействия перечисленные факторы неодинаковы: одни являются ведущими, другие – оказывают менее существенное влияние, однако каждый в различные периоды педагогического процесса может иметь решающее значение, поэтому важно использовать всю систему различных факторов, их целенаправленность и согласованность для достижения положительного результата в формировании мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. *Педагогические сочинения: в 6 т.* Москва: Педагогика, 1988; Т. 1.
2. Чунаев А.А. Физические упражнения в формировании личности ребёнка в начальной школе. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.* 1999; № 3-4: 7 – 9.
3. Лесгафт П.Ф. *Собрание педагогических сочинений: в 5 т.* Москва: Физкультура и спорт, 1953; Т. 1.
4. Лубышева Л.И. К концепции физкультурного воспитания студентов. *Теория и практика физической культуры.* 1993; № 5-6: 15 – 18.
5. Лихачёв Б.Т. *Педагогика. Курс лекций.* Москва: Педагогика, 1999.
6. Выготский Л.С. *Педагогическая психология.* Москва: Педагогика, 1991.
7. Бакурова Т.П. *Формирование ценностного отношения старших дошкольников к занятию физической культурой посредством эмоциональной регуляции двигательной деятельности.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Омск, 2000.
8. Бальсевич В.К. *Физическая культура человека: состояние, проблемы и стратегия развития.* Москва: РИО ГЦОЛИФК, 1992.
9. Барбашов С.В. *Физическая культура. Образовательная программа для учащихся 1-7 классов с элементами двигательной дифференциации.* Омск, 1998.
10. Болдырев Н.И. *Нравственное воспитание школьников. Вопросы теории.* Москва: Педагогика, 1979.
11. Гребёнюк О.С., Рожков М.И. О методах воспитания. *Педагогика.* 1998; 2: 32 – 38.
12. Каяшева О.И., Кравцов Г.Г. Личностная рефлексия как возрастное психологическое новообразование. *Вестник РГГУ.* 2006; 1: 48 – 51.
13. Барбашов С.В. *Теоретико-методические основы личностно ориентированной технологии физкультурного образования школьников.* Диссертация доктора педагогических наук. Омск, 2000.
14. Кардялис К.К. *Педагогические основы информационного воздействия на отношение школьников к физкультурно-спортивной деятельности.* Диссертация … доктора педагогических наук. Каунас, 1995.
15. Макаренко А.С. *Сочинения: в 7 т.* Москва: АПН РСФСР, 1958; Т. 5.
16. Пономарёв Н.И. *Физическая культура как элемент культуры общества и человека.* Москва: Физкультура и спорт, 1996.
17. Пятков В.В. *Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к физической культуре (на материале педвузов).* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Сургут, 1999.
18. Соловьёв Г.М. *Педагогическая технология в формировании физической культуры личности студента.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 1999.

References

1. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t.* Moskva: Pedagogika, 1988; T. 1.
2. Chunaev A.A. Fizicheskie uprazhneniya v formirovanii lichnosti rebenka v nachal'noj shkole. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka.* 1999; № 3-4: 7 – 9.
3. Lesgaft P.F. *Sobranie pedagogicheskih sochinenij: v 5 t.* Moskva: Fizkul'tura i sport, 1953; T. 1.
4. Lubysheva L.I. K koncepcii fizkul'turnogo vospitaniya studentov. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury.* 1993; № 5-6: 15 – 18.
5. Lihachev B.T. *Pedagogika. Kurs lekcij.* Moskva: Pedagogika, 1999.
6. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya.* Moskva: Pedagogika, 1991.
7. Bakurova T.P. *Formirovanie cennostnogo otnosheniya starshih doshkol'nikov k zanyatiyu fizicheskoj kul'turoj posredstvom `emocional'noj regulyacii dvigatel'noj deyatel'nosti.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2000.
8. Bal'sevich V.K. *Fizicheskaya kul'tura cheloveka: sostoyanie, problemy i strategiya razvitiya.* Moskva: RIO GCOLIFK, 1992.
9. Barbashov S.V. *Fizicheskaya kul'tura. Obrazovatel'naya programma dlya uchaschihsya 1-7 klassov s `elementami dvigatel'noj differenciacii.* Omsk, 1998.
10. Boldyrev N.I. *Nravstvennoe vospitanie shkol'nikov. Voprosy teorii.* Moskva: Pedagogika, 1979.
11. Grebenyuk O.S., Rozhkov M.I. O metodah vospitaniya. *Pedagogika.* 1998; 2: 32 – 38.
12. Kayasheva O.I., Kravcov G.G. Lichnostnaya refleksiya kak vozrastnoe psihologicheskoe novoobrazovanie. *Vestnik RGGU.* 2006; 1: 48 – 51.
13. Barbashov S.V. *Teoretiko-metodicheskie osnovy lichnostno orientirovannoj tehnologii fizkul'turnogo obrazovaniya shkol'nikov.* Dissertaciya doktora pedagogicheskih nauk. Omsk, 2000.
14. Kardyalis K.K. *Pedagogicheskie osnovy informacionnogo vozdejstviya na otnoshenie shkol'nikov k fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Kaunas, 1995.
15. Makarenko A.S. *Sochineniya: v 7 t.* Moskva: APN RSFSR, 1958; T. 5.
16. Ponomarev N.I. *Fizicheskaya kul'tura kak `element kul'tury obschestva i cheloveka.* Moskva: Fizkul'tura i sport, 1996.
17. Pyatkov V.V. *Formirovanie motivacionno-cennostnogo otnosheniya studentov k fizicheskoj kul'ture (na materiale pedvuzov).* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Surgut, 1999.
18. Solov'ev G.M. *Pedagogicheskaya tehnologiya v formirovanii fizicheskoj kul'tury lichnosti studenta.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 316.346.32-053.6

***Morozova Yu.E.,** senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: juliam22.87@mail.ru*

FEATURES OF MANIFESTATION OF SOCIAL HEALTH OF YOUTH IN SOCIAL NETWORKS. The article is dedicated to a problem of formation and preservation of social health of young people. The results of a comprehensive regional applied social research are presented. The method of content analysis of personal profiles of users of the social network "VKontakte" defines the features of the manifestation of social health of young people in social networks. In the personal profiles of the participants analyzed several blocks of account units: information about yourself, audio, video, photos, groups, notes (quotes), games. The article presents the results of a comparative analysis of indicators of social health of different age groups of young people in social networks: 14-18, 19-23, 24-30 years. The conclusion is about the need for preventive work with young people in the field of social health and social security.

Key words: **youth, social health, social networks.**

***Ю.Е. Морозова,** ст. преп., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,*
E-mail: juliam22.87@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЁЖИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Алтайского края в рамках научного проекта № 17-13-22008.

Статья посвящена проблеме формирования и сохранения социального здоровья молодежи. Представлены результаты комплексного регионального прикладного социального исследования. Методом контент-анализа личных профилей пользователей социальной сети «В Контакте» определяются особенности проявления социального здоровья молодежи в социальных сетях. В личных профилях участников проанализированы несколько блоков единиц счета: информация о себе, аудиозаписи, видеозаписи, фотографии, группы, заметки (цитаты), игры. Представлены результаты сопоставительного анализа показателей проявления социального здоровья различных возрастных групп молодежи в социальных сетях: 14 – 18, 19 – 23, 24 – 30 лет. Обоснованы выводы о необходимости профилактической работы с молодежью в области сохранения социального здоровья и обеспечения ее социальной безопасности.

Ключевые слова: **молодежь, социальное здоровье, социальные сети.**

Постановка исследовательской проблемы

Социализация личности всегда протекает в определённом информационно-культурном пространстве. Современное информационно-культурное пространство обладает следующими характеристиками:

- появление многообразной по формам и направленности виртуальной культуры,
- возникновение параллельной реальности как агента социализации,
- создание динамично трансформирующейся, но устойчивой в своем воздействии информационной сети.

Под воздействием этих факторов формируется социальное здоровье молодёжи. Под социальным здоровьем молодежи мы понимаем такое состояние социально-демографической общности, при котором молодые люди способны адаптироваться к изменяющимся социальным условиям, преобразовывать себя и социальную среду; готовы к выполнению своих социальных функций и социальной интеграции, к сопротивлению деструктивным общественным процессам и явлениям. [1].

Применение алгоритма поиска исследовательской проблемы позволил вывить основные характеристики социального здоровья молодежи:

- адаптивность в социальной среде;
- социальная активность во всех сферах общественной жизни;
- социальная направленность и значимость деятельности;
- регулятивность поведения социальными нормами и общечеловеческими ценностями;
- креативность мышления и поведения;
- готовность к социальной интеграции и саморазвитию [2].

Одним из инструментов формирования и проявления социального здоровья современной молодежи является использование социальных сетей. Социальные сети – форма организации информационно-культурного пространства, в которых отражаются все характеристики социального здоровья молодежи. Социальная сеть становится не просто площадкой для общения, обмена информацией и взаимодействия, но и инструментом для воздействия, управления, кодирования личности на определённые социальные установки и повседневные практики. Социальная сеть является новой формой коммуникации, в которой наряду с формированием виртуальной картины мира происходит изменение языковой личности [3]. Виртуальная языковая личность создаёт иную оппозицию «реальный/виртуальный» мир. Это означает, что социальные сети в современном обществе выполняют функцию агента социализации личности, реальным факторов формирования и сохранения социального здоровья населения, и, прежде всего, молодежи.

Целью данной статьи является выявить особенности проявления социального здоровья молодёжи в социальных сетях.

Методика исследования

В рамках реализации исследовательского проекта № 17-13-22008 РФФИ и Правительства Алтайского края (науч. рук. – д-р социол.н., профессор Матвеева Н.А.) в 2017-2018 годах в Алтайском крае было проведено комплексное исследование социального здоровья молодёжи. Для оценки социального здоровья в повседневных практиках молодежи был проведен контент-анализ социальной сети «В Контакте». Выбор социальной сети обусловлен её распространённостью среди молодёжи, информативностью контента. Были проанализированы личные профили участников с использованием нескольких блоков единиц счета: информация о себе, аудиозаписи, видеозаписи, фотографии, группы, заметки (цитаты), игры. [4; 5].

При анализе блока единиц счета «*информация о себе*» мы исходили из критериев: «полнота информации», «содержательность», «достоверность информации», «наличие статуса в профиле». Блок «*аудиозаписи*» анализировался по показателям: «представленность различных музыкальных направлений», «эмоции, вызываемые музыкой», «тематика и содержание текстов», «используемая лексика». Контент-анализ блока «*видеозаписи*» проводился по показателям: «тематика видеоконтента», «поведенческие реакции участников видео», «эмоции, вызываемые видео». Анализ блока «*фотографии*» осуществлялся по показателям: «характеристика социальной ситуации, изображенной на фото (смысловая и эмоциональная составляющая)», «наличие личных и групповых (семейных, дружеских и пр.) фотографий», «характеристика поз и выражений лица на фотографиях (экспрессивность, сдержанность, демонстрация, провокация и др.)». Анализ блока «*группы*» сводился к определению количества групп, в которые включен субъект, классификации их тематики и социальной направленности. Содержание блока «*заметки (цитаты)*» раскрывалось в показателях: «тема высказывания», «содержание высказывания (философское, научное, житейское и др.)», «характеристика лексики». Блок «*игры*» рассматривался нами по показателям: «наличие/ отсутствие игр», «тематика игр», «направленность игр».

Методом контент-анализа социальной сети «В контакте» был проанализирован материал ста личных профилей, отобранных по признаку пол (юноши/ девушки), возраст (выделены три возрастные группы: 14-18 лет (школьный возраст); 19-23 года (студенчество); 24-30 лет (работающая молодежь). Фиксация личных страниц пользователей социальной сети осуществлялась с помощью создания скриншотов, что позволяет не только зафиксировать актуальную информацию, но и проанализировать ее в динамике.

Результаты исследования

Первоначально были проанализированы 30 профилей школьников. Результаты контент-анализа показали, что большинство пользователей (70%) разместили излишне подробную информацию о себе, включая учебное заведение, номер мобильного телефона и адрес электронной почты. Отдельные пользователи подвергли информационному риску не только себя, но и своих родственников, указав их имена и ссылки на страницы. Только 30% школьников указали минимальную информацию о себе, достаточную для общения в социальной сети.

Анализ аудиозаписей показал, что самым распространенным музыкальным направлением современных школьников является рэп. Им увлекается 60% юношей и 40% девушек, причем 5% пользователей выступают в качестве авторов собственных музыкальных произведений. Каждый пятый юноша (20%) и двое из пяти девушек (40%) предпочитают поп-музыку. 18% юношей и 15% девушек отдают предпочтение исполнителям рок-музыки. В аудиозаписях молодых пользователей социальной сети классическая музыка практически не встречается, только 2% юношей и 5% девушек слушают ее. Проанализировав тексты наиболее популярных у школьников музыкальных композиций, можно сделать вывод о том, что, фактически, в социальных сетях допускается пропаганда алкоголя и случайных связей, экспрессивно усиленная наличием нецензурной лексики в текстах композиций.

Проанализировав видеоконтент у пользователей школьного возраста, была выявлена следующая тематика:

- фильмы различных жанров (распространены ужасы, комедии);
- музыкальные видеозаписи (клипы, выступления, видеоролики с исполнением песен и пр.);
- различные мотивационные ролики (о спорте, о здоровом образе жизни);
- демонстрация девиантного поведения (видеоролики о состоянии алкогольного и наркотического опьянения, драки);
- видеоролики, с так называемыми, приколами.

Результаты контент-анализа видеозаписей показывают, что школьники наблюдают широкий видеоряд, в котором присутствуют противоположные ценностные ориентации и интересы: от утрирования форм здорового образа жизни до крайних проявлений девиантного и преступного поведения.

Среди пользователей данной возрастной категории очень много личных фотографий. Необходимо отметить, что большинство активных пользователей (85%) поместили на своих страничках фотографии сдержанного характера. В основном, это селфи, фото с друзьями, любимыми домашними животными. Фотографии откровенного содержания встречаются только у 10% пользователей. Демонстрация табакокурения и употребления спиртных напитков нашла отражение на фотографиях у 5% пользователей социальной сети. Каждый десятый школьник вообще отказался от размещения фотографий на своей странице. Контент-анализ фотографий показывает, что школьники стремятся показать себя с лучшей стороны, продемонстрировать свое материальное и психологическое благополучие, даже если это не соответствует действительности.

Большинство пользователей состоит в нескольких группах «по интересам». Типичным является участие в группе своего учебного заведения. Но также распространены различные группы-развлечения, например, «Ад перфекциониста», «Обнуляй» и др. В ходе исследования по косвенным признакам было выявлено, что один пользователь состоит в группе самоубийц. В связи с запретом таких

групп на государственном уровне и арестом «кураторов» групп смерти стремительно распространяются группы «Анти Синий Кит». Таким образом, очевидно, что социальные сети являются мощным фактором воздействия на молодежь, направленность которого необходимо и возможно регулировать.

Цитаты присутствуют на страницах большинства пользователей (87%). Часто они размещены в разделе «Статус» и на стене профиля в виде различных картинок, фотографий с надписями, демотиваторов, таким образом выполняя функцию манифеста личности. Следует отметить, что почти половина таких высказываний содержит нецензурные или грубые выражения с искаженным представлением о социальных и моральных нормах (например, «Он держал меня за талию, а я его за идиота» и т.п.). Причем, подобные и более экспрессивные высказывания представлены на страницах пользователей, где указаны их настоящие имя и фамилия, информация о родителях и других родственниках.

Можно предположить, что для многих школьников отклонение от социальных и моральных норм не является табуированным и в реальном поведении. Использование нецензурной лексики широко распространено среди этой целевой аудитории (90%) и встречается не только на стене пользователей, но и в аудио- и видеоконтентах, цитатах, группах. У 60% пользователей на страницах встречаются примеры развратных действий, пристрастия к пагубным привычкам (табак, алкоголь, наркотики).

Вместе с тем, наблюдается группа учащейся молодежи, ориентированная на закрепление социальных и моральных норм. Это проявляется в цитатах «Моя жизнь в моих руках», «Цени каждую секунду своей жизни» и т.п.), в использовании интеллектуальных игр и социальных приложений, например, «Мои гости», «Пообщаемся» и др.

Далее нами были проанализированы 40 личных профилей пользователей социальной сети «В Контакте» в возрасте от 19 до 23 лет. Результаты контент-анализа показали, что большинство пользователей этой возрастной группы так же открыты, как и школьники: 80% разместили подробную информацию о себе, включая учебное заведение и место работы.

Мало отличается студенческая молодежь от школьников и по музыкальным интересам. Анализ аудиозаписей показал, что среди этой возрастной категории также преобладает рэп-культура и клубная музыка. У молодёжи этой возрастной группы почти отсутствуют видеозаписи с демонстрацией девиантного поведения, но видео с нецензурной лексикой всё-таки есть. Основываясь на этих данных, можно сделать вывод о том, что с возрастом потребность молодежи в манифестации личности любыми средствами снижается. Это, правда, не исключает наличие девиантного поведения студенческой молодежи в реальной жизни.

На страницах у пользователей в возрасте 19–23 года много личных фотографий. Они чаще, чем школьники, используют это средство самовыражения. Только 2% отказались от размещения фотографий на своей странице, представив разнообразные картинки. Большинство активных пользователей (95%) поместили на своих страницах фотографии сдержанного характера, но у 3% пользователей зафиксированы фото с употреблением алкоголя и табака.

Пользователи данной возрастной категории так же, как и школьники, состоят в нескольких группах «по интересам». Наряду с распространенными группами учебных заведений появляются группы, связанные с работой, различными творческими объединениями, в которых участвует молодежь. Очевидно, что с возрастом у молодежи расширяется пространство жизнедеятельности, приходит осознание необходимости следования общепринятым нормам. Но это не исключает наличия разного рода отклонений в социальном здоровье молодежи. Они становятся латентными, скрытыми, что затрудняет их выявление, профилактику и коррекцию. У 40% пользователей в возрасте 19-23 года встречается демонстрация пристрастия к вредным привычкам, в сравнении у школьников – 60%. Использование нецензурной лексики распространено среди этой целевой аудитории (60%), но встречается, в основном, только в аудио-и видеозаписях, цитатах, группах, а не в личных записях.

На заключительном этапе исследования нами были проанализированы 30 личных профилей пользователей социальной сети «В Контакте», относящихся к работающей молодёжи, в возрасте 24-30 лет. Результаты контент-анализа показали, что большинство пользователей (60%) разместили подробную информацию, включая семейное положение, а 40% неохотно размещают подробную информацию. Эта возрастная группа молодежи более закрыта, по сравнению с младшими.

Анализ аудиозаписей показал, что молодёжь данной возрастной категории интересуется различными музыкальными жанрами, предпочитая поп-музыку. Видеоконтент стал еще более сдержанным, хотя встречаются видеоролики с демонстрацией девиантного поведения. На страницах пользователей данной возрастной категории также много личных, семейных фотографий (фото детей, супругов и пр.). Большинство активных пользователей (95%) поместили на своих страничках фотографии сдержанного характера, без использования сцен насилия и демонстрации вредных привычек. Среди данной категории молодёжи распространены группы о семье, детях (например, «Подслушано у замужних», «Мамочки 22»). Среди этой целевой аудитории интерес к играм существенно снижен. Использование нецензурной лексики не распространено и встречается только в аудио-и видеоконтентах, группах. Только у 20% пользователей, существенно ниже, чем у младших возрастных групп, встречаются примеры проявления вредных привычек.

Выводы и рекомендации:

Результаты нашего исследования показывают, что социальные сети в полной мере отражают этапы социализации молодого поколения. Каждый последующий этап социализации все более приводит молодежь к социальной норме, традиционным формам поведения.

Различные возрастные группы молодежи имеют особенности в манифестации и демонстрации личности. В основном эти особенности обусловлены образом жизни и основными видами деятельности на различных этапах социализации. Но в каждой возрастной группе существует внутренняя дифференциация по характеристикам социального здоровья молодежи от крайних форм девиантного поведения до идеального здорового образа жизни.

Контент-анализ социальной сети показал, что для молодежи характерно рискованное с точки зрения социальной безопасности поведение. Большинство пользователей социальной сети в реальной жизни не позволяют себе то, что считают возможным демонстрировать на своей интернет-странице, не понимая и неправильно оценивая всю «настоящность» своего присутствия в социальных сетях. Чрезмерное доверие и увлечение виртуальной реальностью и интернет-технологиями приводит к нарушению оценки ситуации общения, искажению восприятия реальности, ошибочным представлениям о способах самопрезентации и самореализации.

Контент-анализ молодежных страниц в социальной сети показал необходимость профилактической работы, направленной на актуализацию социального здоровья личности, оптимизацию общения пользователей социальной сети, на формирование адекватности восприятия виртуальной реальности, возможности самопрезентации и самореализации в современном информационно-культурном пространстве. Результаты нашего исследования могут быть использованы при формировании государственной и региональной молодёжной политики в части профилактики социального здоровья молодого поколения; в совершенствовании содержания и управления информационно-культурным пространством социализации молодёжи; в воспитательной работе с учащимися школ, студентами, в просветительской работе среди различных возрастных населения.

Библиографический список

1. Матвеева Н.А. Социальное здоровье молодёжи: постановка проблемы и стратегия исследовательского проекта. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* 2017; Т. 7, № 5: 146 – 158.
2. Кулиш В.В., Матвеева Н.А. Социальное измерение здоровья молодёжи: проектирование показателей комплексного социологического исследования. *Современные исследования социальных проблем.* 2017; Т. 8, № 6: 89 – 102.
3. Марченко Н.Г. *Социальная сеть «ВКонтакте»: лингвопрагматический аспект.* Диссертация … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2013: 160.
4. Матвеева Н.А. *Организация комплексного социологического исследования «Социальное здоровье в исторической памяти, ценностных ориентациях и повседневных практиках молодёжи»*: научно-методические рекомендации. Барнаул: АлтГПУ, 2017.
5. Морозова Ю.Е. Возможности и границы применения контент-анализа социальных сетей в комплексном исследовании состояния здоровья молодёжи. *Научно-практический журнал по материалам 4-го Международного симпозиума «Человек. Искусство. Вселенная» в Сочинском государственном университете.* Сочи: СГУ, 2017: 293 – 297.

References

1. Matveeva N.A. Social'noe zdorov'e molodezhi: postanovka problemy i strategiya issledovatel'skogo proekta. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; T. 7, № 5: 146 – 158.
2. Kulish V.V., Matveeva N.A. Social'noe izmerenie zdorov'ya molodezhi: proektirovanie pokazatelej kompleksnogo sociologicheskogo issledovaniya. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem.* 2017; T. 8, № 6: 89 – 102.
3. Marchenko N.G. *Social'naya set' «VKontakte»: lingvopragmaticheskij aspekt.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2013: 160.
4. Matveeva N.A. *Organizaciya kompleksnogo sociologicheskogo issledovaniya «Social'noe zdorov'e v istoricheskoj pamyati, cennostnyh orientaciyah i povsednevnyh praktikah molodezhi»*: nauchno-metodicheskie rekomendacii. Barnaul: AltGPU, 2017.
5. Morozova Yu.E. Vozmozhnosti i granicy primeneniya kontent-analiza social'nyh setej v kompleksnom issledovanii sostoyaniya zdorov'ya molodezhi. *Nauchno-prakticheskij zhurnal po materialam 4-go Mezhdunarodnogo simpoziuma «Chelovek. Iskusstvo. Vselennaya» v Sochinskom gosudarstvennom universitete.* Sochi: SGU, 2017: 293 – 297.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 373

Pechko L.P., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, leading researcher, Institute of Art Education and Cultural Studies of RAO (Moscow, Russia), E-mail: pechkolp@mail.ru*

THE DOMINANT FEATURE OF ARTISTIC AND LITERARY GIFTEDNESS IN ADOLESCENTS. The study observes artistic education in middle school provides the basic environment for the support and development of the adolescents' giftedness, being manifested in their artistic and literary creativity. The researcher describes special features of giftedness in both forms of creative activity allows singling out the manifestation of original metaphoric imagery as the dominant feature of their creativity. The work shows the necessity of supporting the development of this feature of art in adolescents is necessary in middle school educational setting.

Key words: **artistic education, gifted adolescents, school, visual and literary creativity, metaphor, imagery competitions, exhibitions, drawings, verses.**

Л.П. Печко, *д-р филос. наук, проф., ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО, г. Москва, E-mail: pechkolp@mail.ru*

ДОМИНАНТНЫЙ ПРИЗНАК ХУДОЖЕСТВЕННОЙ И ЛИТЕРАТУРНОЙ ОДАРЁННОСТИ ПОДРОСТКОВ

Область школьного художественного образования – основная среда для поддержки и развития одаренности подростков, проявляющейся в их изобразительном и словесном/литературном творчестве. Изучение специфики одаренности в двух видах деятельности позволяет выделить проявление оригинальной метафорической образности как доминанту креативности. В условиях школьного образования необходима поддержка освоения подростками этой особенности искусства.

Ключевые слова: **художественное образование, одаренные подростки, школа, изобразительное и литературное творчество, метафора, образность, конкурсы, выставки, рисунки, стихи.**

В гуманитарном научном знании последних десятилетий разрабатываются представления о том, что на основе понимания сущности метафоры и её функций в культуре, искусстве, науке функционирует творческое мышление человека [1; 2]. Однако в сфере общего образования (и прежде всего художественного) метафора почти не изучается и не осваивается школьниками. Между тем известно, что при недостаточной метафоричности мышления угасает творческий потенциал человека в любой области деятельности. В нашем исследовании было установлено, что в художественных и литературных работах, присылаемых современными подростками на выставки и конкурсы, часто отсутствует или мало проявляется столь значимый и ценный признак художественной одаренности как метафорическая образность. Это прежде всего – универсальное средство каждого искусства и вместе с тем отпечаток индивидуального дара автора. Недостаточно изучены в психолого-педагогическим аспекте проблемы развития метафорической образности как личного качества художественной одаренности, проявляющейся на этапах школьного возраста, а также необходимость ее педагогической поддержки.

Выдающийся отечественный мыслитель XX века А.Ф. Лосев характеризует метафору как «способ эстетического мировосприятия и средство образной выразительности в искусстве, в основе которого-перенесение с одного предмета на другой при осознании (часто неопределённом) их различий», что связано прежде всего с речемыслительной деятельностью человека [3, с. 202; 4;]. Учёный с мировым именем, эстетик и филолог М.М. Бахтин отмечал «изображающую активность метафоры» как мощного средства воздействия на личность в составе «эстетики словесного творчества» [5, с. 371].Известный психолог В.П. Зинченко считал «живую метафору» источником живого понимания смысла в искусстве[6]. Коллективом ученых во главе с А.А. Мелик-Пашаевым изучается «создание выразительных образов» в детском творчестве как результат « наличия эстетического отношения к миру» [7, с. 37, 44 – 45].

Метафора – это материально выраженный в словесной или иной форме след, отпечаток образной ассоциации автора, продуцируемой в процессе творчества активностью мозга, подсознания и эмоционального отношения. Она появляется как сцепление в воображении сходных или противопоставленных образов предметов, живых существ, персонажей искусства и реальных лиц. Принято считать, что как один из генеральных способов человеческого мышления метафоричность проявляется на основе природных психофизических механизмов, способностей [8, с. 548 – 549]. Как «сокращённое сравнение» (Г.В.Ф. Гегель) метафора содержит сам характеризуемый объект (объясняемое) и средство сравнения (объясняющее) [9, с. 113]. Сопоставления посредством метафоричных взаимопереносов различных качеств, внешних признаков вещей, процессов используются в научных исследованиях. Метафору как проявление способностей человека «подмечать сходство» и выражать это в поэзии» высоко оценивал еще Аристотель, считая ее признаком таланта [10, с. 116 – 117].

В сфере художественного образования будущих учителей и мастеров искусства метафора используется недостаточно широко для развития креативности, восприятия, воображения, между тем для становления способностей важны связи аффективно-моторной реактивности мозговых структур. Феномен метафоры в сферах культуры, науки, искусства развивался в течение тысячелетий. Её расцвет относится в первую очередь к насыщенным метафорической образностью произведениям этнических эпосов. В европейской философии, эстетике, искусствознании метафора- основа и источник образов изобразительной, литературной деятельности. В классическом искусстве на основе метафорической образности отшлифованы приемы художественного мастерства, определены модели духовно – гуманитарного развития личности в контекстах различных исторических эпох, включая современную. Метафорическая образность сопровождает и общественно-политические высказывания. В искусстве метафора выступает как основной способ выращивания художественного образа во всем многообразии.

В образовании, воспитании и развитии современных творчески мыслящих подростков и старших школьников существуют возможности более полно использовать эстетико-художественный потенциал метафорической природы искусства, выявить показатели креативности в художественном видении и творчестве одаренных подростков [10].

Естественно, что качества художественности в творческих работах в этом возрасте ещё только формируются, но дают о себе знать в конкретном выражении в деталях видения и оформления, в личностном осмыслении мира. Их реализация в художественной деятельности происходит через специфический материал конкретного вида искусства, отражает своеобразие личных образных впечатлений и метафорических сочетаний. При изучении значительного объема рисунков и сопровождающих текстов сочинений подростков, выявляется более высокая художественная ценность работ определенного уровня. Именно тех, где своеобразие, оригинальность (а значит несомненная одаренность юных авторов) отчетливо отражается именно спонтанно, непроизвольно в метафорической цепочке. Это индивидуальные образные «зерна» -непосредственное выражение одарённости подростков, не получивших еще систематического художественного или дополнительного образования и знаний о метафоре, но раскрывающих образы личных впечатлений, опыта, воображения, образного мышления, подсознания. То есть эти искренние, часто наивные изображения в рисунке или словесном описании и стихах подростков 12 – 14 лет содержат сравнения и метафоры, не почерпнутые из обучения, а рожденные из восприятий жизни, искусства и литературы, из собственных наблюдений, сопоставлений и фантазий. И это свидетельство актуальной одаренности и потенциальной креативности юного автора. Ведь, в учебной работе на уроках литературы или изобразительного искусства в современной школе изучение образного языка и стиля литературы и искусства фактически не реализуется. Традиционно отсутствие в учебных программах по литературе и изобразительному искусству разделов об образном языке, о метафоре. Учителя привыкли к сложившемуся исконно недоверию к эфемерным, «формальным» средствам художественной выразительности из-за опасения упреков в формализме.

В нашем исследовании рассмотрение образной характеристики продуктов и признаков детского и подросткового творчества опиралось на признание учеными-гуманитариями ценности и уникальности присутствия в нем метафорической образности (что нашим школьникам «не задавали»). Вместе с тем такое неведение оказывалось источником творческого своеобразия их видения [11]. Иногда, в случайно найденной и примененной подростком метафоре открываются новые необычные изображения какой-то ситуации, ракурсы деталей, предметов и образов людей. Так, сказочный северный олень помещен в центр мира, над его головой сияет солнце. Танцующие девушки взмахами белых рукавов напоминают взлетающих птиц. Натюрморт «Столик актрисы» заполнен выразительно «говорящими» вещами. Современный мальчик – будущий космонавт, сидя на коленках у окна смотрит на звезды, а в его фантазии проецируются изображения созвездий и звездолетов. Глубокие метафорические размышления наполняют стихи юных поэтов. Известны исповедные строки – метафоры, созданные в детстве Никой Турбиной. Уникальны образы рисунков Нади Рушевой: написанные тонкой линией силуэты девочек «кентавриц»- это зримая метафора. Поражает динамич-

ность смены метафорических образов в стихах Оли Нечаевой (12 лет, С. Петербург). Здесь очевидно влияние увлеченности поэзией античной, пушкинской и ахматовской, но метафоры-собственные, нечаевские: при вольном обращении с размером, рифмой и дерзкой, еще детской интонацией: «рком твердым придавлю к столу кипу бумаги,/ соберу, как Ахматова, свои четки, / А слова вгоню в ритм-пряником или плеткой/.Сглажу сучки и задоринки, распрямлю корягу/. Плохо-перечеркну загогулиной лихо/. Над новыми-целый день беспощадно гну спину. / Это всегда мой труд и моя прихоть» … (сб. «Обо всем», М., 2015, с. 34).

Эффективно при изучении эстетико-художественной одаренности подростков применение метода бинарного наблюдения -именно в двух видах деятельности школьника, в особенности, изобразительной и словесной (литературной). Здесь речь идет о взаимодействии первой и второй сигнальных систем, доминировании и взаимодополнительности визуальных и словесно-понятийных образов. Личностное самовыражение автора в рисунке и сочинении, когда словесная форма дополняет, уточняет раскрытие смысла художественного образа, позволяет педагогу и исследователю сопоставить степени развития двух видов эстетико-художественных способностей. Творчески одаренные школьники – художники могут быть тонкими ценителями поэтического образа и «эстетики словесного творчества» (М.М. Бахтин).

Источниками получения материала – рисунков и текстового их сопровождения (как условия участия в выставках в Москве) для нашего исследования стали экспозиции: «Моя картина» (2016 – 2017) и «Моя картина говорит»» (2018), куда отобраны работы одаренных подростков. Кроме того, мы рассматривали рисунки, представленные на ХУШ Передвижную выставку детского изобразительного творчества «Я вижу мир: мир театра»(2017), её куратор Т.А. к.п.н. Копцева (ФГБНУ «ИХО и К РАО»).На предшествующих этапах со школьниками разных регионов проводились срезовые, творческие задания, опросы с целью выявления креативного потенциала в литературно-словесной образности(задания по написанию сочинений, стихов на предложенные тексты русских пословиц, загадок и др.). Изучение работ выявило снижение числа применяемых образных оборотов у учеников от 6 до 10 классов, а значит, ослабление развития творческого мышления подростков в школах (Челябинск, Липецк, Елец, Москва).

Это следствие недооценки учителями значения художественного творчества подростков и развитии образного мышления. На основе полученных результатов представляется актуальной и необходимой поддержка подростков в развитии креативности. Возможно, проводить занятия в рамках дополнительного образования для приобщения учеников к освоению образных, метафорических богатств отечественного искусства и культуры. Это представляет собой и шаги по усилению предпрофессиональной направленности художественно-эстетического образования.

Если метафорическая образность, доминирующая в народном и в классическом художественном творчестве, не будет пробуждена и поддержана в образовании и развитии подростков своевременно, то может угаснуть уже к 14 –15 годам, после чего не будет восстанавливаться. О снижении образного мышления в этом возрасте предупреждали крупные исследователи в области психологии художественного творчества Л.С. Выготский, А.В. Бакушинский [12; 13]. Помочь открыть метафору через творчество юному художнику, начинающему поэту компетентны педагоги-гуманитарии в художественно-эстетической среде образовательного учреждения, что актуально для верного ориентирования школьников в выборе будущей профессии.

В метафорическом образе рисунка или текста подросток выражает часто без осознания , с одной стороны, личностный оценочный и ассоциативный смысл выбора деталей, передающих его видение события, человека, природы, с другой,- потребность в эмоциональной гармонизации художественно-эстетического построения изображения и текста. Метафорой не ограничены способности к творческой деятельности – изобразительной или литературной. Она организует во внешней форме смысловую и материально выражаемую целостность и фактурность образа. Существенны и особенности композиционного построения, эмоционально-цветовой компоновки и ритмической основы рисунка или текста. Но все это связано в первую очередь с врожденными способами связи свойств образов и сцеплений слов (Л.Н. Толстой). Особенно важна в этом возрасте поддерживающая компетентная среда, поэтому основной методический путь для педагогов – введение занятий для дополнительной поддержки и включения в творчество метафорического мышления. (М.М. Бахтин). Становление в подростково-юношеском возрасте эстетического сознания станет опорой в процессе различения собственных деталей произведения и чужих, заимствуемых из сферы искусства.

С ориентацией на подходы к данной проблеме отечественных и зарубежных исследователей одаренных детей и подростков [14], отметим, что изучение творческих работ позволило установить в качестве значимого, доминантного признака художественной и литературной одаренности подростков индивидуальную метафоричность как проявление их дарования, и что существенно – без предварительного обучения. Диагностирование подавляющего числа подростков обнаруживает дефицит чтения и опыта знакомства с образной системой искусств, ограниченность словарного запаса и метафорической образности. Анализ и обобщение результатов изучения 652 конкурсных рисунков и сочинений к ним, а также опубликованных стихотворений, материалов опросов и тестовых заданий по искусству в школах разных регионах России, – подтвердили значимость раннего диагностирования художественной одаренности подростков. Но вместе с тем и необходимость поддержки их дарований на основе приобщения к образности литературы и искусства при сохранении педагогической корректности, ведь заранее невозможно предугадать индивидуальную траекторию развития одаренности. Выявление метафорического креативного зерна как доминанты творческого мышления в 14 процентах художественно-изобразительных и словесно-литературных работ подростков позволяет соотнести результаты наблюдений над «пробами» природно-одаренных юных авторов со взглядами классиков эстетики, психологии, педагогики, литературоведения, искусствознания.

Библиографический список

1. *Теория метафоры.* Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1991.
2. *Одаренные дети.* Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1990.
3. Лосев А.Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство*. Москва: Искусство, 1976.
4. Лосев А.Ф. *Метафора. Эстетика*. Словарь. Москва, 1989.
5. Бахтин М.М. *Собрание сочинений*. В 7 т. Т. 1 Москва: Русские словари. Языки славянских культур.
6. Зинченко В.П. *Сознание и творческий акт*. Москва: Русские словари, 2010.
7. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адаскина А.А. Чубук Н.Ф, *Художественная одаренность детей, её выявление и развитие*: методическое пособие. Дубна: Феникс+, 2006.
8. Метафора. *Новая философская энциклопедия*: В 4 т. Т. 2. Москва: Мысль, 2001.
9. Гегель Г.В.Ф. *Эстетика*. В 4 т. Т. 2. Москва: Искусство, 1959.
10. Аристотель. *Об искусстве поэзии*. Москва: Гос. издательство художественной литературы, 1957.
11. Печко Л.П. Проблема проявления метафорической образности в творческой деятельности подростков. *Проблемы творческого развития личности в системе образования*. Сборник научных статей. Материалы V Всероссийского научно-практического семинара 26 апреля 2018. Москва: ФГБНУ» ИХО и КРАО»: 44 – 57.
12. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 1967.
13. Бакушинский А.В. *Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств*. Москва: Издательский дом КАРАПУЗ, 2009.
14. Фомина Н.Н. *Одарённый ребёнок. Проблемы художественно-творческого развития*: научно-методическое пособие. Москва: ВЦХТ, 2015; 11.

References

1. *Teoriya metafory.* Perevod s anglijskogo. Moskva: Progress, 1991.
2. *Odarennye deti.* Perevod s anglijskogo. Moskva: Progress, 1990.
3. Losev A.F. *Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo*. Moskva: Iskusstvo, 1976.
4. Losev A.F. *Metafora. `Estetika*. Slovar'. Moskva, 1989.
5. Bahtin M.M. *Sobranie sochinenij*. V 7 t. T. 1 Moskva: Russkie slovari. Yazyki slavyanskih kul'tur.
6. Zinchenko V.P. *Soznanie i tvorcheskij akt*. Moskva: Russkie slovari, 2010.
7. Melik-Pashaev A.A., Novlyanskaya Z.N., Adaskina A.A. Chubuk N.F, *Hudozhestvennaya odarennost' detej, ee vyyavlenie i razvitie*: metodicheskoe posobie. Dubna: Feniks+, 2006.
8. Metafora. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*: V 4 t. T. 2. Moskva: Mysl', 2001.
9. Gegel' G.V.F. *`Estetika.* V 4 t. T. 2. Moskva: Iskusstvo, 1959.
10. Aristotel'. *Ob iskusstve po`ezii*. Moskva: Gos. izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1957.
11. Pechko L.P. Problema proyavleniya metaforicheskoj obraznosti v tvorcheskoj deyatel'nosti podrostkov. *Problemy tvorcheskogo razvitiya lichnosti v sisteme obrazovaniya*. Sbornik nauchnyh statej. Materialy V Vserossijskogo nauchno-prakticheskogo seminara 26 aprelya 2018. Moskva: FGBNU» IHO i KRAO»: 44 – 57.
12. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. Moskva: Prosveschenie, 1967.
13. Bakushinskij A.V. *Hudozhestvennoe tvorchestvo i vospitanie. Opyt issledovaniya na materiale prostranstvennyh iskusstv*. Moskva: Izdatel'skij dom KARAPUZ, 2009.
14. Fomina N.N. *Odarennyj rebenok. Problemy hudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya*: nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: VCHT, 2015; 11.

Статья поступила в редакцию 24.11.18

УДК 378

Sadulaeva B.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies and Informatics Teaching Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru*
Khaliev M.S-U., *teaching assistant, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: khaliev@mail.ru*
Yusupov S.S., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Machinery and Equipment for Oil and Gas Fields, Grozny State Petroleum Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: saidamin_62@mail.ru*

MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE INFORMATION SCIENCE TEACHERS. The article discusses modern requirements for professional training of a future computer science teacher, which dictate the ability to influence the student and parent audience, be able to help shape the outlook of their students, provide them with a scientific picture of the world, awaken a sense of beauty, a sense of decency and justice, make them literate and make them believe yourself in your words. Important requirements to psycho-pedagogical training of future teachers of information studies, i.e. knowledge of the methodological bases and the main categories of pedagogical science and practices, knowledge of the regularities of the development of personality, knowledge of psychological patterns and generational development of pupils, their individually-psychological features.
Key words: **future teacher of computer science, vocational training, student.**

Б.С. Садулаева, *канд. пед. наук, доц. каф. информационных технологий и методики преподавания информатики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru*
М.С-У. Халиев, *ассистент каф. бизнес-информатика, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: khaliev@mail.ru*
С.С. Юсупов, *канд. техн. наук, доц. каф. машины и оборудования нефтяных и газовых промыслов, ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова», г. Грозный, E-mail: saidamin_62@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

В статье рассмотрены современные требования к профессиональной подготовке будущего учителя информатики, которые диктуют умение воздействовать на ученическую и родительскую аудиторию, уметь содействовать формированию мировоззрения своих учеников, представить им научную картину мира, пробудить чувство прекрасного, чувство порядочности и справедливости, сделать грамотными и заставит поверить в себя, в свои слова. Важны так же требования к психолого-педагогической подготовке будущего учителя информатики. А именно: знание методологических основ и основных категорий педагогической науки и практики, знание закономерностей развития личности, знание закономерностей психологического и возрастного развития учащихся, их индивидуально-психологических особенностей.
Ключевые слова: **будущий учитель информатики, профессиональная подготовка, студент.**

Педагогическая деятельность учителя сложна, многообразна, часто вызывает трудности, но приносит и бесконечное удовлетворение. Профессия педагога развивает многие таланты и дарования, к которым относится педагогическое мастерство, которое требует постоянного совершенствования. Вместе с тем, ученые и практики отмечают, что педагогом мастером родиться нельзя, им можно стать в процессе педагогической деятельности, ценою кропотливого ежедневного труда.

Воспитание, формирование и развитие личности студента, который займет достойное место в жизни, составляет сущностную потребность и внутренний критерий профессиональной самореализации в ходе ее социализации, определяет содержание его педагогического мастерства и профессионального сознания. К проблеме педагогического мастерства в разное время обращались известные педагоги и просветители, многие из которых отмечали роль грамотно проводимой социализации в рамках вуза с привлечением родительской общественности [1, с. 100 – 102].

Утверждение и ознакомление с профессиограммой учителя информатики – путь к пониманию того, что нужно делать, чтобы овладеть студентам основами педагогического мастерства. Профессиограмма позволяет смоделировать результат овладения студентами основами педагогического мастерства и определенными качествами, который существует идеально, но должен быть усвоен студентами в процессе обучения в вузе и продолжен в процессе осуществления профессиональной деятельности в школе на послевузовском этапе. Как система требований к специалисту, профессиограмма даёт возможность подобрать конкретные техники, технологии, средства, критерии профессиональной подготовки студентов, а также совершенствовать программу овладения студентами основ педагогического мастерства. Среди требований к учителю, определяющих общественную направленность – это сформированное научно-гуманистическое мировоззрение, ценностные ориентации, осознание своего профессионального долга и социальная активность. Среди качеств личности педагога, которые отвечают за профессионально-педагогическую направленность – это интерес и гуманное отношение к детям, увлеченность и интерес к педагогической работе, педагогический такт, требовательность, настойчивость, выдержка, самооценка, профессиональная работоспособность. Познавательная направленность включает хорошую научную эрудицию, когнитивно-познавательные потребности и интересы, высокую интеллектуальную активность, стремление к инновационности и готовность к педагогическому самообразованию.

Наряду с перечисленными требованиями, нужно отметить и требования к психолого-педагогической подготовке будущего учителя информатики. А именно: знание методологических основ и основных категорий педагогической науки и практики, знание закономерностей развития личности, знание закономерностей психологического и возрастного развития учащихся, их индивидуально-психологических особенностей.

Среди требований к современному педагогу приоритетное место занимает духовно-нравственная культура, когда учитель своим личным примером, поведением, демонстрирует человеческие добродетели, веру, надежду в учеников, добро и благоразумие. Еще одно важное требование к педагогам – это сформированность педагогических способностей – участливость, доброта и склонность к работе с детьми, проявление любви к детям, получению удовольствия от общения с ними.

Способность педагога проникать в духовный, душевный мир учащихся, относят к рецептивным требованиям к учительской профессии. Достаточно большое количество ученых, изучающих проблематику современных требований к учителю – выделяют коммуникативные способности, без которых невозможно установить рабочие взаимоотношения с учениками, их родителями, своими коллегами, с администрацией учебного заведения. В ряду важных профессиональных качеств, можно признать трудолюбие, выносливость, высокую работоспособность, дисциплинированность, ответственность, креативность и активность, желание систематически и планомерно повышать свой профессиональный уровень, желание постоянно самосовершенствоваться и повышать качество своего педагогического труда.

Достаточно интересно к требованиям относительно учительской профессии подошел А.С. Макаренко, который писал, что учитель без тормозов – испорченная, неуправляемая машина, поэтому педагогам важно постоянно контролировать свои действия и поведение, не допускать какие-то обиды на учеников, соблюдать самообладание не нервничать по пустякам. Сложно не согласиться с учёным-практиком в том, что учителю достаточно важны хорошая выдержка и самообладание при любых обстоятельствах и педагогических ситуациях, которых немало в профессиональной деятельности того, кто выбрал профессию педагога. Поскольку учитель, согласно педагогической деятельности, ежедневно обязан выставлять оценки ученикам за полученные знания, а также оценивать каждодневные поступки и педагогические ситуации, то важно, чтобы данные оценочные суждения были предельно справедливыми. Если оценки правильные, заслуженные, то это говорит об объективности педагога, которая поднимает нравственный авторитет и доверие со стороны учащихся. И наоборот, несправедливые замечания, придирки снижают уровень доверия и нежелание приходить на урок к такому учителю, что нередко, к сожалению, в современных школах. Другими словами, уже начинающему педагогу важно взять за правило: освободиться от предвзятости, интолерантности, субъективизма, которые наносят непоправимый вред делу воспитания подрастающего поколения. Важнейшее условие успешной работы и условие, при котором педагог становится мастером своего дела – это способность быть требовательным к ученикам, не забывая о гуманности и человечности. Педагогическая требовательность педагога – разумное явление, которое должно проявляться с учетом индивидуальных особенностей учеников, поскольку что можно потребовать от одного, того же нельзя спросить

от другого ученика. Снять напряженность в ходе учебно-воспитательного процесса, особенно в процессе уроков математики, алгебры, геометрии, являющихся сложными к восприятию многими детьми, поможет чувство юмора, поскольку улыбчивый, веселый математик всегда лучше воспринимается, чем угрюмы, не приветливый, без чувства юмора учитель. Шутка, пословицы, афоризмы, улыбка помогут сделать урок ярче, эмоциональней, знания которого будут лучше усвоены. Наряду с чувством юмора, проявления справедливости, достаточно значимым в педагогическом мастерстве является педагогический так учителя, когда он сохраняет чувство меры в процессе общения с учениками. «Такт – это концентрированное выражение ума, чувства и общей культуры воспитателя. Сердцевиной его выступает уважение к личности воспитанника. Это предостерегает учителя от бестактности, подсказывает ему выбор оптимальных средств воздействия в конкретной ситуации» [2, с. 90].

Определенные требования к современному учителю информатики предъявляет и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 230100 «Информатика и вычислительная техника» обязательных при реализации основных образовательных программ бакалавриата.

Среди компетенций, мы выделим следующие: стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6); осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8); осознает сущность и значение информации в развитии современного общества; владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации (ОК-11); имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-12); способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-13); разрабатывать бизнес-планы и технические задания на оснащение отделов, лабораторий, офисов компьютерным и сетевым оборудованием (ПК-1); осваивать методики использования программных средств для решения практических задач (ПК-2); разрабатывать модели компонентов информационных систем, включая модели баз данных (ПК-4).

Существует мнение, что если учителя называют блестящим педагогом, то ему нет затруднений сотрудничать с другими учителями информатики, математики, с преподавателями физики, экономики и т. д. Известно, что решение каждой возникающей педагогической задачи притягивает и требует от учителя всей системы педагогических знаний педагога, которые представляются как единое целое. Наравне с целостностью, обобщенностью, профессиональные знания педагога-мастера определяется и важной спецификой – у мастера всегда чувствуется собственный, индивидуальный стиль его профессиональной работы. Еще одно требование, как элемент педагогического мастерства, профессиональное поведение преподавателя, включающее профессиональную направленность, различные способы действий, пользоваться в собственной деятельности педагогической техникой.

Итак, современные требования к профессиональной подготовке учителя информатики, диктуют умение воздействовать на ученическую и родительскую аудиторию, уметь содействовать формированию мировоззрения своих учеников, представить им научную картину мира, пробудить чувство прекрасного, чувство порядочности и справедливости, сделать грамотными и заставит поверить в себя, в свои слова.

Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Эдиева Ж.Х. Компоненты, критерии и показатели сформированности у будущего учителя математики педагогического мастерства. *Мир науки культуры и образования.* 2018; 1 (68): 100 – 102.
2. Казарцева О.М. *Культура речевого общения: теория и практика обучения*: учебное пособие для студентов. Москва, 2012.
3. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2018.
4. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н. С., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д., Гадзаова Л.П., Дзидзоева С.М. и др. *Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты:* коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Aliphanova F.N., `Edieva Zh.H. Komponenty, kriterii i pokazateli sformirovannosti u buduschego uchitelya matematiki pedagogicheskogo masterstva. *Mir nauki kul'tury i obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 100 – 102.
2. Kazarceva O.M. *Kul'tura rechevogo obscheniya: teoriya i praktika obucheniya*: uchebnoe posobie dlya studentov. Moskva, 2012.
3. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S., Gadzhieva P.D. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
4. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Amambaeva N. S., Asil'derova M.M., Ben A.M., Gadzhieva P.D., Gadzaova L.P., Dzidzoeva S.M. i dr. *Lichnost' v sovremennoj real'nosti: pedagogicheskie, psihologicheskie, lingvisticheskie, pravovye aspekty:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК [796.012.2.+37.037]-053.5 «465.08/.09»

Shvalyova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva-t@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF COORDINATIVE ABILITIES OF PUPILS OF 8-9 YEARS ON THE BASIS OF PLAYING AND CREATIVE TASKS. The article deals with a question of development of coordinative abilities of pupils of a primary school. Many specialists confirm necessity of the development of coordinative abilities but teachers of physical training have some difficulties in the process of education because a child of a primary school does not quickly reconstruct his moving activity in the connection of suddenly exchanged situation. The necessity becomes imminent to find the ways of solving this question. The author suggests a complex of playing and creative tasks that she works out herself in the process of education at a primary school. Each complex consists of five tasks of playing kind and one creative. At every lesson of physical training playing tasks change.

Key words: **adroitness, coordination of movement, physical development, physical upbringing, physical qualities, moving activity, moving skills, moving games, relay race.**

Т.А. Швалева*, канд. пед. наук, доц., каф. физической культуры и спорта, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ 8–9 ЛЕТ НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ И ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

В статье рассматривается вопрос о развитии координационных способностей у детей младшего школьного возраста. Необходимость развития координационных способностей, без сомнения, подтверждена большинством специалистов и все таки это вызывает трудности у учителей физической культуры в учебном процессе, так как ребёнок этого возраста недостаточно быстро перестраивает свою двигательную деятельность в связи с внезапно меняющейся обстановкой. Назрела необходимость искать пути для решения этого вопроса. Мы предлагаем комплексы разработанных нами игровых и творческих заданий, которые использовали в учебном процессе начальной школы. Каждый комплекс состоит из пяти заданий игрового характера и одно творческого задания. На каждом уроке физической культуры игровые задания менялись.

Ключевые слова: **ловкость, координация движений, физическое развитие, физическое воспитание, физические качества, двигательная деятельность, двигательные навыки, подвижные игры, эстафеты**.

Целью нашей работы является выявить развитие координационных способностей у детей младшего школьного возраста, используя игровые и творческие задания. Координационные способности выполняют важную функцию в двигательной деятельности ребёнка и позволяют согласовывать, упорядочивать разнообразные двигательные действия в единое целое в соответствии с поставленной задачей. Знаменитый Н.А. Бернштейн доказал, что хорошо развитые координационные способности являются необходимыми предпосылками для успешного обучения физическим упражнениям и они ведут к большей плотности и вариативности процессов управления движениями, к увеличению двигательного опыта. Под координационными способностями следует понимать, во-первых, способность целесообразно строить целостные двигательные акты, во-вторых, способность преобразовывать выработанные формы действий или переключаться от одних к другим, соответственно, требованиям меняющихся условий [1]. Эти особенности в значительной мере совпадают, но имеют и свою специфику. Нетрудно представить себе, допустим, ученика, который успешно справляется с разучиванием новой комбинации движений, но оказывается не в состоянии качественно продемонстрировать ее, как только внезапно меняется условие выполнения.

В научных исследованиях В.И. Лях выявлено, что целенаправленное развитие координационных способностей у детей влияет на быстроту и качество овладения двигательными действиями [2].

В.К. Бальсевич говорит о том, что координационные способности детей возраста 9-10 лет нужно развивать комплексно с применением различной двигательной деятельности. Делать выводы о способностях ребёнка по короткому наблюдению не представляется возможным, т.к. двигательные навыки в таком возрасте у детей весьма разнообразны. По его мнению, нельзя сводить двигательные навыки с координационными способностями. Ребёнка можно судить только по скорости обучения его сложным в координационном плане двигательным действиям [3].

Е.П. Ильин в своих работах доказывает, что высокому уровню развития координационных способностей индивида способствует высокий уровень развития психофизических функций организма в комплексе [4].

По исследованиям В.П. Назарова, известно, что показатели координационных способностей среди мальчиков и девочек в возрасте 8-10лет имеют свои особенности. Так, например отличие в способности ориентирования в пространстве и статического равновесия незначительны, а в метаниях на меткость или прыжках с приземлением девочки имеют преимущество. Кроме того Назаров выяснил, что девочки имеют более высокую способность к расслаблению мышц [5].

Исследователь Л.П. Матвеев объясняет необходимость развития координационных способностей в тесной связи со спортивно-техническим и тактическим совершенствованием детей. Эта идея показала целесообразность направленного развития координационных способностей на быстроту и качество обучения детей возраста 8-10 лет новым двигательным действиям [6].

Т.А. Швалева утверждает, если ребёнок прочно не сформировал двигательные умения и навыки, а также физические качества, то нельзя научиться управлять собой, своими движениями [7].

Опираясь на опыт учёных и педагогов можно сказать, что в школьном возрасте важно совершенствовать координационные способности у детей. Тем более, что возраст 8-10 лет является наиболее благоприятным.

Для достижения поставленной цели мы разработали несколько комплексов упражнений, которые включают игровые задания, игровые лабиринты и творческие задания. Комплексы упражнений составлены по наиболее значимым координационным способностям ребёнка в процессе управления двигательными действиями. Это способностью к реагированию пространственных, временных и силовых параметров движения и ритмическая способность. Способностью к равновесию – удерживать устойчивое положение тела, т. е. равновесие, заключающееся в устойчивости позы в статических положениях и её балансировке во время перемещений и ориентационная способность, направленная на управление тонической напряженностью и координационной напряженностью.

Представляем игровые задания, которые проводятся в форме линейных, круговых и встречных эстафет с переноской предметов, с поворотами, с прыжками, с изменением направления движения. Один из них – комплекс игровых заданий в линейных эстафетах.

1.1. По сигналу направляющий в команде выполняет прыжки на левой ноге, в правой руке волейбольный мяч, выполнить прыжки до поворотного пункта, там отбивание мяча 10 раз об пол, обратно выполнить то же задание на другой ноге и переложить мяч в другую руку. Передать эстафету следующему игроку.

1.2. Прыжка в низком приседе вперед, два прыжка вправо, два прыжка влево и опять повторить эти задания до поворотного пункта, где выполнить 10 прыжков на месте и бегом к колонне передать эстафету.

1.3. И.п. Сед ноги врозь, руки за головой, спиной к основному направлению. По сигналу первые игроки в колоннах берут 6 кеглей и бегут, расставляя их в круги или в обручи, расположенные в хаотичном порядке. Далее, у поворотного пункта лежат скакалки, каждый игрок должен вращая скакалку петлей вперед прыгнуть 10 прыжков. Положить скакалку и бегом передать эстафету следующему игроку в своей команде.

1.4. Подбросить мяч вверх, поймать, стукнуть его об пол, повернуться с ним на 360 градусов и добежать до отметки на время.

1.5. Вращая скакалку петлей вперед, пробежать по извилистой кривой по ориентирам, до отметки.

Игровые лабиринты направлены на ориентировку в пространстве с быстрым реагированием на условные сигналы, которые связаны с перемещениями и выполнение упражнений в различных условиях. Например, «Круг испытаний» включает упражнения: бег по извилистой кривой и бег по приподнятой опоре, лазанье по вертикальной опоре, пролезание в «тоннеле», перепрыгивание препятствий, прыжки через «лужи», стойка на руках у стенки, метание мяча в цель. Другой лабиринт «Пограничники», где дети с помощью игровых упражнений должны поймать «нарушителя» границы. Особый интерес вызывал у детей лабиринт «Гонка за лидером», когда необходимо догнать лидера, выполнив все задания на время.

В творческих заданиях учитель ставил задачу и создавал условия для творчества, а дети придумывали сами варианты для решения двигательной задачи. Например, дети играют в подвижную игру в спортивном зале и вдруг раздается сирена «Пожар!». Каждый ребёнок должен знать правила поведения при пожаре и принять решение: вариант решения может быть а) вызов пожарной по телефону: на листке бумаги или мелом написать номер вызова пожарной и свой мобильный телефон; б) искать огнетушитель; в) спасаться бегством, закрыв нос и рот платком; г) собирать свои вещи и убегать из зала и др. варианты. Другой пример «Музыкальная дискотека». Дети танцуют под музыку и изображают движения различных животных, птиц, насекомых в соответствии с музыкой. Иногда музыка не соответствовала выбранному персонажу. Например, задание показать, как танцует медведь под птичью трель. Это вызывало у детей смех и включалось творческое воображение, расшатывались стереотипы зависимости движений от музыки.

Используя игровые и творческие задания, а также игровые лабиринты у детей проявлялась выдумка, творческое воображение, находчивость и смелость для решения двигательной задачи. И самое главное – происходит развитие координационных способностей, что подтверждает проведенная экспериментальная работа.

В итоговом тестировании, необходимо отметить очевидную разницу в показателях развития координационных способностей между контрольной и экспериментальной группами. У учащихся, входящих в состав экспериментальной группы, полученные средние величины во всех тестах достоверно выше результатов контрольной группы на уровне значимости где $p < 0,05$.

Библиографический список

1. Бернштейн Н.А. *О ловкости и её развитии*. Москва, 1991.
2. Лях В.И. *Координационные способности школьников.* Минск: Полымя,1989.
3. Бальсевич В.К. *Физическая культура для всех и для каждого*. Москва: Физкультура и спорт, 1988.
4. Ильин Е.П. *Психофизиология физического воспитания*: учебное пособие. Просвещение, 1983.
5. Назаров В.П. *Координация движений у детей школьного возраста.* Москва, 1969.
6. Матвеев Л.П. *Теория и методика физической культуры:* учебник для институтов физической культуры. Москва, 1991.
7. Швалева Т.А. *Игра, творчество, ребёнок:* учебное пособие. Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, Абакан, 2003.

References

1. Bernshtejn N.A. *O lovkosti i ee razvitii*. Moskva, 1991.
2. Lyah V.I. *Koordinacionnye sposobnosti shkol'nikov.* Minsk: Polymya,1989.
3. Bal'sevich V.K. *Fizicheskaya kul'tura dlya vseh i dlya kazhdogo*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1988.
4. Il'in E.P. *Psihofiziologiya fizicheskogo vospitaniya*: uchebnoe posobie. Prosveschenie, 1983.
5. Nazarov V.P. *Koordinaciya dvizhenij u detej shkol'nogo vozrasta.* Moskva, 1969.
6. Matveev L.P. *Teoriya i metodika fizicheskoj kul'tury:* uchebnik dlya institutov fizicheskoj kul'tury. Moskva, 1991.
7. Shvaleva T.A. *Igra, tvorchestvo, rebenok:* uchebnoe posobie. Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, Abakan, 2003.

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК 378

Kandaurova 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*
Milovanov N.G., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector of Tyumen Regional State Institute for Development of Regional Education (Tyumen, Russia), E-mail: natamil2004@mail.ru*

MODERN PROBLEMS OF TEACHERS' IMPROVEMENT. The article discusses the recommendations of regulatory materials, starting from the end of the last century and reflecting the educational policy in the field of professional development of teachers. The results of the analysis of these materials lead to the conclusion that for two decades in the Russian system of professional development there has not been any significant changes that increase its effectiveness. So, today the system of advanced training (the system of additional professional education) is still in crisis, is actively looking for new approaches, methods, formats, while not meeting the actual and potential needs of modern practicing teachers. The analysis of the problems of improving the qualifications of teachers gives the right in the first approximation to designate indicators of its effectiveness in modern conditions. The work selected indicators were tested in an empirical study.

Key words: **professional development, teaching practice, teacher, continuing education, informal education, personification of professional development.**

А.В. Кандаурова*, канд. пед. наук, доц., Тарский филиал Омского государственного аграрного университета им. П.А. Столыпина, г. Тара, E-mail: kandaurova@list.ru*
Н.Г. Милованова*, д-р пед. наук, проф., проректор Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень, E-mail: natamil2004@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

В статье обсуждаются рекомендации нормативно-правовых материалов, начиная с конца прошлого века и отражающих образовательную политику в области повышения квалификации педагогов. Результаты анализа данных материалов приводят к выводам, что на протяжении двух десятков лет в отечественной системе повышения квалификации не происходит сколь-нибудь значительных перемен, повышающих ее эффективность. Так, и на сегодняшний день система повышения квалификации (система дополнительного профессионального образования) по-прежнему переживает кризис, находится в активном поиске новых подходов, методов, форматов, при этом не удовлетворяет актуальные и потенциальные потребности современных практикующих педагогов. Анализ проблем повышения квалификации педагогов дает право в первом приближении обозначить показатели ее эффективности в современных условиях. Выделенные показатели проверялись в ходе эмпирического исследования.

Ключевые слова: **повышение квалификации, педагогическая практика, педагог, непрерывное образование, информальное образование, персонификация повышения квалификации.**

В современной педагогической литературе кризис отечественного образования нередко объясняют его консервативностью, недостаточной гибкостью и адаптивностью к происходящим динамичным и масштабным изменениям действительности [1]. Консервативность как характеристику образования сложно оценить однозначно. С одной стороны, благодаря присущей образованию консервативности в отечественной системе образования сохранились многие традиции. По словам П.Г. Щедровицкого, «советская школа была последней надежно работавшей системой существовавшей социальной машины» [2]. С другой стороны, консервативность образования препятствует реформированию и внедрению даже необходимых инноваций. Несмотря на то, что последние тридцать лет система отечественного образования находится в активном инновационном режиме развития, многими экспертами, учеными и практиками отмечается, что масштабные проекты, программы модернизации, реформирования, обновления отечественного образования не принесли ожидаемых результатов [3]. Невозможно не согласиться с Р.С. Димухаметовым, утверждающим, что «какие бы реформы не предпринимались обществом в области образования, важнейшей фигурой в них всегда будет учитель» [4]. О роли педагога как ключевой фигуры обновления образования в современном меняющемся мире отмечалось еще в Гамбургской декларации 1997 года, где он был назван «ключом, открывающим дверь в XXI век». На современном этапе роль педагога как ключевого инноватора, проводника социальных изменений в образовательное пространство подчеркивается многими учеными: А.Г. Асмоловым, И.А. Колесниковой, Е.А. Левановой, Е.В. Пискуновой, др. Вместе с тем, педагог, одновременно являясь и представителем профессиональной группы, и субъектом социального взаимодействия в условиях объективных и динамичных изменений закономерно проявляет сопротивление изменениям, испытывает нестабильность и эмоциональную напряженность. Помощь и сопровождение учителя в принятии изменений как объективной реальности современного мира, а, следовательно, в освоении новых функций, новых компетенций, профессиональных инноваций в меняющемся образовательном пространстве, призвана оказывать система дополнительного профессионального образования, система повышения квалификации. О необходимости оперативного реагирования на меняющиеся условия и образовательные потребности педагогов как профессиональной группы, указывает Э.М. Никитин, считающий, что «скорую» помощь учителю, в первую очередь, должна оказывать развивающаяся система повышения квалификации, ориентированная на учительский заказ [5]. Следовательно, повышение квалификации педагогов как система, как социальный институт и как процесс требуют анализа существующих проблем и осмысления перспектив развития на современном этапе динамичных и масштабных изменений. Разумеется, что понимание роли и значения ПК педагогических кадров для обновляющейся отечественной системы образования находит отражение в нормативных документах в области государственной политики образования. Так, с начала процессов реформирования российского образования в 90-х годах прошлого столетия уже активно разрабатывались проекты концепции повышения квалификации педагогов в новых условиях на федеральном и региональных уровнях. В результате в 1997 году была принята Программа реформирования и развития системы повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ. В той программе стратегическими целями развития системы ПК и переподготовки были обозначены следующие: гуманизация профессиональной жизнедеятельности работников образования; развитие у педагогических работников способности к решению инновационных задач и новых способов решения традиционных профессиональных задач; обеспечение непрерывности педагогического образования в процессе развития его вариативности и многоуровневости. Далее, в 2003 году в приказе Министерства образования и науки РФ № 1313 от 1.04.2003 года «О программе модернизации педагогического образования», а также в докладе Всемирного банка «Модернизация российского образования: достижения и уроки» вновь подчеркивается, что сегодня педагогические кадры не готовы к развитию новых навыков и способностей, что консерватизм системы повышения квалификации педагогических кадров не способствует продуктивным изменениям в образовании, что педагоги недостаточно оснащены образовательными технологиями, ориентированными на долгосрочные эффекты. Как становится очевидным, за почти десять лет в системе ПК мало что изменилось. Действительно, существующая система ПК и на сегодняшний день не удовлетворяет актуальные и потенциальные образовательные потребности педагогов, не ориентирована на опережающее обучение в условиях динамичных изменений окружающего мира, не разрешает возникающие противоречия в образовательном пространстве, вызванные многочисленными изменениями. Текущее положение дел инициирует значительное число научных педагогических исследований как системы, так и процесса повышения квалификации педагогов, в которых анализируются проблемы, выявляются тенденции и механизмы развития, разрабатываются концепции развития и реформирования системы ПК. Так, в исследованиях Э.М. Никитина, А.П. Ситника анализируется несоответствие и изолированность содержания ПК от реальных потребностей обучающихся; Воронцова В.Г. обосновывает рассогласование компонентов обучения; Т.А. Каплунович – недостаточную реализацию индивидуального подхода; С.С. Амирова, О.С. Анисимов, Т.А. Губайдуллина, С.В. Кульневич утверждают о недостаточном учете потенциала системы в саморазвитии и низкой внутренней активности самих обучающихся. Р.С. Димухаметов предлагает концепцию фасилитации в системе ПК, Л.Ф. Салихова обосновывает региональную концепцию ПК педагогов, Л.Н. Горбунова – концепцию исследовательски ориентированного ПК педагогических кадров; Ю.В. Аксенов, Е.С. Комракова, А.Е. Петров, Е.С. Полат, В.Г. Рындак, Б.Е. Фишман и другие разрабатывали концепции ее реформирования. Современная система ПК в Российской Федерации, действительно, переживает непростой период. Так, Национальной ассоциацией организаций дополнительного профессионального педагогического образования была разработана Концепция развития институтов ДППО (2014 год), в которой в качестве проблем были выделены следующие: неопределенность организационных структур и целевых установок в работе инсти-

тутов ПК, слабая научно-методическая база, недостаточность практикоориентированности в удовлетворении потребностей педагогов, слабая мобильность образовательных программ и методов обучения в постоянно меняющейся системе задач, демотивация сотрудников института, вследствие часто меняющихся требований, слабость межрегионального и межотраслевого сотрудничества, сетевого взаимодействия в системе ПК. Современный мир меняется быстрее, чем наше представление о нем. В пространстве профессиональной деятельности объем научных знаний прирастает такими темпами, что период полураспада профессиональных знаний сократился до полутора-двух лет, каждый год возникает более пятидесяти новых специальностей, многие виды профессиональной деятельности подвергаются стандартизации. В сложившейся социально-культурной ситуации, очевидно, что программы и содержание ПК не успевают за инновационной педагогической практикой [6]. При этом профессионально-личностное развитие и непрерывное педагогическое образование, выраженное сегодня в принципе «образование через всю жизнь» является непременным условием, ресурсом и потенциалом развития не только российского образования, но и российского общества в целом. Не оставляет без внимания современные проблемы системы ПК и государственная политика. Повышение квалификации педагогических кадров в современной системе дополнительного профессионального образования подчиняется ряду концептуальных положений в рамках утвержденной правительством РФ Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года и других государственных программ. Однако, как показали результаты анализа, практика современного ПК по-прежнему ориентирована на содержательный подход к курсовой подготовке с преобладанием традиционных форм и методов обучения. Полученные результаты теоретического анализа научных публикаций и нормативных документов, отчетов деятельности системы ПК в РФ позволили систематизировать ее проблемы и на их основе выделить ряд показателей эффективного процесса ПК педагогов в современных меняющихся условиях. В качестве таких показателей были выделены следующие: опережающее (стратегическое) ПК как удовлетворение потенциальных образовательных потребностей педагогов; текущее (тактическое) ПК как удовлетворение актуальных образовательных потребностей педагогов; оперативное ПК как результат реагирования на меняющиеся социальные и образовательные условия; непрерывное ПК, выражающее принцип «образование через всю жизнь», реализуемое в интеграции формального, неформального, информального образования в системе ПК педагогов; персонификация ПК в реализации личностно ориентированного, индивидуализированного, дифференцированного обучения; вариативность форм ПК (активных, интерактивных, сетевых, дистанционных, самостоятельных, групповых, командных и т.д.); гибкость и мобильность содержания (программ) ПК в ответ на меняющиеся требования и условия профессиональной деятельности педагогов; гуманизация образовательных отношений в системе ПК педагогов; практикоориентированность ПК, соответствие содержания реальной педагогической, в том числе инновационной практике; современность и своевременность ПК (научно и диагностически обоснованное реагирование ПК на изменения образовательной политики, требования общества, социально-культурные изменения и отражение влияния изменений образовательного пространства в содержании ПК педагогов). Выделенные показатели эффективности ПК потребовали эмпирической проверки и доказательства, в рамках чего было проведено изучение мнения практикующих педагогов о ПК в современных меняющихся условиях. В опросе приняли участие более 1000 педагогов Омской и Тюменской областей. В оценке опережающего (стратегического) ПК респонденты единодушно подтвердили, что предлагаемое содержание курсов не учитывает тенденции изменений образовательного пространства. Предлагаемое содержание курсов ПК в основном связано с текущими нормативными изменениями (введение ФГОС, профессиональный стандарт педагога, др.), при этом не отражают реального состояния дел (100% опрошенных педагогов). В отношении непрерывного ПК мнения педагогов разделились: так 22% считают, что периодические курсы ПК (раз в три-пять лет) и есть непрерывное ПК; 47% считают, что межкурсовой период заполняют самостоятельным развитием; 31% педагогов отметили, что непрерывное ПК в системе дополнительного профессионального образования не обеспечивается. В части персонификации ПК 56% педагогов подчеркнули, что в системе ПК не реализуются индивидуальные образовательные программы и маршруты, что персональные карьерные траектории не учитываются. Однако 44% респондентов считают, что предлагаемая накопительная система ПК позволяет выбирать актуальные темы семинаров и курсов в зависимости от индивидуальных потребностей. Следует отметить, что в настоящее время система ПК достаточно активно разрабатывает и внедряет вариативность форм, методов, технологий и форматов обучения. Так, 70% респондентов положительно оценили вариативность современных форм и методов ПК и возможность их выбора (очная, очно-заочная, заочная, дистанционная, накопительная, индивидуальная, групповая, командная формы; различные технологии, включая ИКТ), а также варианты бюджетного и внебюджетного обучения. Если формы методы и средства ПК по мнению педагогов значительно изменились, то в отношении содержания у педагогов сложилось следующее мнение: 47% подтвердили, что предлагаемое содержание не отражает реальных проблем образовательного пространства, 68% указали на отсутствие практической значимости содержания, 74% сомневаются в практической применимости предлагаемого содержания ПК. По мнению большинства педагогов (83%) образовательные отношения в системе повышения квалификации в целом отвечают принципам гуманизации и демократизации, тогда как, современность и своевременность повышения квалификации подтвердили только 16% респондентов. Все участники опроса считают, что ПК на современном этапе не дает необходимого импульса для работы в меняющихся условиях, нередко его содержание запаздывает за теми изменениями, которые пришлось изучать и освоить на практике самостоятельно: 78% педагогов подчеркнули, что даже регулярное повышение квалификации (через 3 года) не позволяет им оперативно отражать в своей профессиональной деятельности происходящие сегодня в науке, технике, социально-экономическом развитии общества изменения. Важным представляется оценка педагогами роли формального (институциализированного) формата повышения квалификации. Так, курсовое повышение квалификации 76% педагогов проходят по причине производственной необходимости (аттестация как подтверждение квалификации, требования образовательной организации) и только 24% по личной инициативе. Нормативно закрепленная периодичность инициирует педагога на образовательную активность только накануне аттестации и не способствует построению индивидуального самообразовательного маршрута в межкурсовой период. По мнению педагогов, сегодня они по-прежнему нуждаются в развитии информационной, социально-коммуникативной, правовой компетентности, которая необходима в условиях развития информационной среды, значительных изменений в правовой основе российского образования, в изменении контингента обучающихся и их семей. Также педагоги испытывают профессиональные затруднения в освоении новых функций, трудовых действий, обозначенных в профессиональном стандарте. На сегодняшний день, по мнению педагогов, система повышения квалификации не реагирует на реальные потребности учителя в условиях значительных изменений образовательного пространства.

Таким образом, в современных условиях обучение взрослых в системе дополнительного образования должно опираться на имеющийся потенциал жизненного и профессионального опыта каждого слушателя, содержание должно конструироваться исходя из образовательных потребностей и профессиональных интересов, а сама структура образовательного процесса должна быть гибкой, вариативной.

Библиографический список

1. Кандаурова А.В., Суртаева Н.Н. Дополнительное профессиональное педагогическое образование в условиях изменений социального взаимодействия. *Человек и образование*. 2015; 3 (44): 21 – 26.
2. Щедровицкий П.Г. *Очерки по философии образования.* Москва, 1993.
3. Григораш О.В. Результаты реформирования системы образования в России. *Научный журнал КубГАУ*, 2016; 121 (07).
4. Димухаметов Р.С. *Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов.* Диссертация … доктора педагогических наук. Магнитогорск, 2006.
5. Никитин Э.М. Модернизация системы повышения квалификации в целях обеспечения перспективных кадровых потребностей школы. *Методист*. 2008; 6.
6. Валюшина Н.М. *Педагогические условия повышения квалификации учителей на основе использования дистанционных образовательных технологий.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Чита, 2013.

References

1. Kandaurova A.V., Surtaeva N.N. Dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyah izmenenij social'nogo vzaimodejstviya. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; 3 (44): 21 – 26.
2. Schedrovickij P.G. *Ocherki po filosofii obrazovaniya.* Moskva, 1993.
3. Grigorash O.V. Rezul'taty reformirovaniya sistemy obrazovaniya v Rossii. *Nauchnyj zhurnal KubGAU*, 2016; 121 (07).
4. Dimuhametov R.S. *Fasilitaciya v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2006.
5. Nikitin `E.M. Modernizaciya sistemy povysheniya kvalifikacii v celyah obespecheniya perspektivnyh kadrovyh potrebnostej shkoly. *Metodist*. 2008; 6.
6. Valyushina N.M. *Pedagogicheskie usloviya povysheniya kvalifikacii uchitelej na osnove ispol'zovaniya distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Chita, 2013.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 378

Abdullaev D.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies and Methods of Informatics Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: djebir_001@mail.ru*
Khaliev M.S-U., *teaching assistant, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: khaliev@mail.ru*

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION. The article discusses the nature, types and features of information and communication technologies and the role of their use in vocational and pedagogical education. The most common information technologies used in the work of a teacher are presentations, interactive simulators, and Internet resources. The use of information and communication technologies in the educational process is an effective means, by which one can significantly diversify education and training and comprehensively develop the student. Application of modern information and communication technologies contributes to learners the ability to navigate in today's information flow, willingness to select adequate information of pedagogical tools to implementation of teaching future teachers in using information technology.
Key words: **information and communication technologies, professional and pedagogical education, student.**

Д.А. Абдуллаев, *канд. пед. наук, доц. каф. информационных технологий и методики преподавания информатики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: djebir_001@mail.ru*
М.С-У. Халиев, *ассистент каф. бизнес-информатика, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: khaliev@mail.ru*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассмотрены сущность, виды и особенности информационно-коммуникационных технологий выявлена роль их применения в профессионально-педагогическом образовании. Наиболее распространенными информационными технологиями, применяемыми в работе педагога, являются презентации, интерактивные программы-тренажёры, интернет-ресурсы. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе является эффективным средством, при помощи которого можно значительно разнообразить воспитание и обучение и всесторонне развить учащегося.
Ключевые слова: **информационно-коммуникационные технологии, профессионально-педагогическое образование, студент.**

Повышение качества профессионально-педагогического образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования.

В настоящее время одной из задач системы профессионального образования является формирование у выпускников знаний, умений и навыков в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), способности и готовности использовать их средства в профессионально-педагогической деятельности. Использование новых информационных технологий в преподавании является одним из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов, позволяющих разнообразить формы работы и сделать урок интересным и запоминающимся для учащихся.

Применение современных информационных и коммуникационных технологий способствует формированию у обучающихся способности ориентироваться в современном информационном потоке, готовности к отбору адекватных информационных педагогических средств, к выполнению педагогической деятельности будущими учителями с использованием информационных технологий. Использование информационных технологий в преподавании учебных предметов в профессионально-педагогическом образовании можно считать эффективным, лишь при условии, когда педагог, в достаточной мере, мотивирован на их применение в учебном процессе, обладает широким кругозором, имеет навыки использования программных средств, как общего, так и учебного назначения, способен определить место информационных технологий в методической системе преподавания предмета.

К числу ключевых понятий, важных для определения сущности и содержания информационно-коммуникационной технологий, относятся понятия «информация» и «коммуникация». В контексте образования эти феномены находятся в тесной взаимосвязи. Так, реализация любого решения в профессиональной сфере невозможна без передачи информации, то есть воплощение решения в практику невозможно без коммуникационного процесса в учреждении. В процессе коммуникации информация передается от одного субъекта процесса к другому. Поэтому коммуникация и информация являются взаимосвязанными и взаимодополняющими понятиями: информация – это совокупность каких-либо данных, коммуникация – передача этих сообщений по определённым каналам связи.

В «Философском энциклопедическом словаре» понятие «*информация*» (от лат. informatio – ознакомление, разъяснение, представление, понятие) трактуется следующим образом:

1) сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чем-либо, передаваемые людьми;

2) уменьшаемая, снимаемая неопределенность в результате получения сообщений;

3) сообщение, неразрывно связанное с управлением, сигналы в единстве синтаксических, семантических и прагматических характеристик;

4) передача, отражение разнообразия в любых объектах и процессах (неживой и живой природы)» [1].

Насыщенность общества информацией, постоянно меняющейся и обновляющейся, приводит к выводу о том, что в современных условиях строить стратегию образования только на усвоении готовых знаний уже недостаточно. Важно вооружить обучающихся приемами и способами поиска, анализа, обработки, хранения, использования и продуцирования информации, ее передачи транслирования. Передача информации в ходе общения составляет сущность одной из специфических форм взаимодействия членов человеческого общества вообще и учителя и ученика, в частности, – а именно *коммуникации*.

Коммуникацией называется обмен информацией между индивидами посредством общей системы символов, другими словами, это процесс кодирования и передачи информации от источника и приема получателем сообщения.

В психологической и социологической литературе термин «коммуникация» используется для обозначения средств связи любых объектов материального и духовного мира; процесса передачи информации от человека к человеку; а также передачи и обмена информацией в обществе с целью воздействия на социальные процессы.

Коммуникация и информация – это движущие силы прогресса, содействующие повышению уровня и качества жизни, которые не ограничиваются ни предметом, ни местом, ни временем и играют важнейшую роль в обеспечении самых разных сфер человеческой жизнедеятельности, в том числе образования [2].

В современных источниках информационно-коммуникационные технологии представляют собой широкий спектр цифровых технологий, применяемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг. Соединенные с информационными коммуникационные знания и умения предоставляют обучающимся новые возможности самосовершенствования и способствуют индивидуализации учебного процесса, внедрению в него элементов развития творческого потенциала учащихся, расширению возможностей познавательной деятельности, совершенствованию приемов мышления, повышению качества применяемых методов и технологий обучения [3].

В связи с этим современный педагог должен не только обладать знаниями в области ИКТ, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности. Достижению такой цели должна способствовать подготовка и переподготовка специалистов в области ИКТ. Поэтому высшим учебным заведениям следует не ограничиваться формированием только информационной или коммуникационной грамотности, а рассматривать обучение студентов в плоскости их интеграции – формирования информационно-коммуникационной грамотности.

Поскольку профессиональное мастерство должно быть основано на единстве способностей, качеств, опыта, знаний и умений, соответствующих современному уровню развития науки, техники и их продукта – ИКТ, то можно утверждать, что информационно-коммуникационная грамотность является сегодня важной частью знаний и умений специалиста, слагаемых его профессионализма. Владение таким комплексом знаний, умений и навыков позволит решать свои профессиональные задачи на качественно более высоком уровне: свободно, уместно и адекватно использовать средства ИКТ в профессиональной деятельности; ориентироваться в современном информационном пространстве; обеспечивать себя необходимым материалом, в том числе пользуясь распределенным ресурсом; представлять этот материал в современной форме и т. д.

Наиболее распространенными информационными технологиями, применяемыми в работе педагога, являются презентации, интерактивные программы-тре-

нажёры, интернет-ресурсы. Компьютерная деятельность на учебных занятиях и элективных курсах ориентирована на поддержку традиционного курса обучения, и в этом случае она не отвлекает ученика от предмета, а служит развитию у ребёнка повышенного интереса к нему.

На наш взгляд, учащимся интересны уроки, на которых применяются: презентация проектов, дидактического материала, тестов, схем, таблиц, проблемных вопросов; диагностика ЗУНов учащихся с использованием программ; электронная библиотека; аудиокниги; электронные словари; видеофильмы; виртуальные экскурсии; онлайн курсы по изучению дисциплины; интерактивные упражнения.

Использование ИКТ во внеурочной деятельности: кружки, исследовательские работы (курсовая и дипломные работы), проекты, творческие работы.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что использование ИКТ в образовательном процессе является эффективным средством, при помощи которого можно значительно разнообразить воспитание и обучение и всесторонне развить учащегося.

Библиографический список

1. *Философский энциклопедический словарь*. Под редакцией Л.Ф. Ильичева. Москва, 1983.
2. *Словарь педагогического обихода*. Под редакцией Л.М. Лузиной. Псков, 2003.
3. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С. и др. Москва, 2018.

References

1. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej L.F. Il'icheva. Moskva, 1983.
2. *Slovar' pedagogicheskogo obihoda*. Pod redakciej L.M. Luzinoj. Pskov, 2003.
3. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost':* kollektivnaya monografiya. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S. i dr. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 07.12.18

УДК 378

Surtsev A.V., *Police Major, teacher, Department of Special Disciplines, North Caucasus Institute for Advanced Studies, branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Russia), E-mail: surtsev1980@mail.ru*

THE STRUCTURE OF THE FORMATION OF THE POSITIVE IMAGE OF THE EMPLOYEE OF THE INTERNAL AFFAIRS BODIES AS A PROTECTOR OF THE LAW ORDER. The article reveals the structural composition of a positive image of an employee of internal organs, using the method of analysis, which consisted in decomposing the whole, complex positive image of an employee of internal organs into separate parts or components. At the same time, all components of a common, integrated positive image of an employee of internal organs are in close relationship with each other, influence each other and complement each other and are considered as a whole, formed from separate components: cognitive-intellectual, communicative-emotional, moral, digital information. Among the qualities of the positive image of an officer of the internal affairs agencies most often mentioned the following: the ability to communicate with any category of citizens and any age, intellectual quality, attentiveness and ability to notice even minor details, volitional qualities, the ability to empathize emotionally respond to the needs and concerns of citizens, which is closely linked to high morality police.

Key words: **structure, component, positive image, employee of internal affairs bodies, law enforcement officer.**

А.В. Сурцев, *преп. каф. специальных дисциплин, Северокавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, майор полиции, г. Нальчик, E-mail: surtsev1980@mail.ru*

СТРУКТУРА СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ КАК ЗАЩИТНИКА ПРАВОПОРЯДКА

В статье выявлен структурно-компонентный состав положительного образа сотрудника органов внутренних, с использованием метода анализа, который заключался в разложении целого, комплексного положительного образа сотрудника органов внутренних на отдельные части или компоненты. В статье сделан вывод о том, что все компоненты общего, комплексного положительного образа сотрудника органов внутренних находятся в тесной взаимосвязи между собой, влияют друг на друга и дополняют друг друга и рассматривается как единое целое, формирующееся из отдельных составляющих: познавательно-интеллектуальные, коммуникативно-эмоциональные, морально-волевые, информационно-цифровые.

Ключевые слова: **структура, компонент, положительный образ, сотрудник органов внутренних дел, защитника правопорядка.**

Современные выпускники прошли обучение в вузах системы МВД в период её активного реформирования. Достаточно наглядно переоснащение Внутренних войск современными образцами вооружения и военной спецтехникой. За последние 10 – 15 лет, в ходе целенаправленной государственной политики, значительно повысилось материальное вознаграждение сотрудников органов внутренних дел, реализовались действия по укреплению социальных гарантий сотрудников, прошла совершенствование правовая, законодательная база МВД, направленная на пресечение правонарушений. Наряду с этим, повысился размер пенсий сотрудников, приняты законы, направленные на профилактику правонарушений, защиту прав несовершеннолетних, повышение безопасности движения, усиление контроля над оборотом огнестрельного оружия. Особое внимание уделяется противодействию экстремизму.

Чтобы определить наиболее достоверный, адекватный структурно-компонентный состав положительного образа сотрудника органов внутренних дел, мы использовали метод анализа, который заключался в разложении целого, комплексного положительного образа сотрудника органов внутренних на отдельные части или компоненты. При этом все компоненты общего, комплексного положительного образа сотрудника органов внутренних находятся в тесной взаимосвязи между собой, влияют друг на друга и дополняют друг друга и рассматриваются нами как единое целое, формирующееся из отдельных составляющих.

Среди качеств или компонентов положительного образа сотрудника органов внутренних дел как защитника правопорядка чаще всего упоминаются такие как: способность к коммуникации с любой категорией граждан и любым возрастом, интеллектуальные качества, внимательность и способность замечать даже мелкие детали, волевые качества, способность сопереживать, эмоционально отзываться на нужды и проблемы граждан, которая тесно связана с высокой нравственностью полицейского.

Наряду с перечисленными профессиональными качествами, сотрудник органов внутренних дел призван обладать и компетенциями, так как ему предстоять выполнять разные профессиональные роли – сыщика, следователя, судебного эксперта, психолога, дознавателя и т. д. После тщательного анализа многочисленного ряда представленных компетенций, способностей, мы пришли к выводу, что наиболее значимые из них являются следующие компоненты-компетенции: *познавательно-интеллектуальные, коммуникативно-эмоциональные, морально-волевые, информационно-цифровые.*

Познавательно-интеллектуальный компонент-компетенция.

Познавательно-интеллектуальный компонент включает в себя субкомпоненты – социальный интеллект, гибкость мыслительных процессов, способность к анализу и обобщению информации; умение делать прогноз профессиональным действиям; способность к реконструкции явлений по их косвенным признакам; творческое мышление; отсутствие эмоциональной деструкции; развитая интуиция.

Не случайно, на наш взгляд в данных требованиях на первом месте стоит *социальный интеллект* полицейского. «Сегодня высокий уровень социального интеллекта – необходимое условие для работников профессий «человек-человек», в частности, большое значение он имеет в работе современного полицейского. В настоящее время особое внимание общества обращено на социальную адаптивность сотрудников МВД, умение правильно понимать и оценивать дей-

ствия человека в различных ситуациях, общаться с людьми и оказывать им юридическую и иную помощь» [1, с. 66 – 69].

Коммуникативно-эмоциональный компонент-компетенция.

К коммуникативно-эмоциональному компоненту мы отнесли такие качества полицейского как: уравновешенность и самообладание в конфликтных ситуациях, способность быть эмоционально устойчивым при принятии ответственных решений. Сюда же мы отнесли хорошее внимание личности полицейского и его наблюдательность, который работает в системе «человек-человек».

Коммуникативно-эмоциональный компонент должен уметь и демонстрировать хорошую коммуникацию, общительность, уметь наладить контакт с любым собеседником в профессиональной деятельности. Чем больше полицейский работает над собой, тем быстрее и качественнее он обзаводится полезными знакомствами среди населения, которые будут всячески помогать в работе на собственном участке и в отделении. Полицейский должен уметь так расположить к себе людей, чтобы у населения появлялось желание дальше общаться. Население получает информацию о полицейских, судя не только по его внешнему виду, но и по поведению, по главное культуре речи и содержанию.

Морально-волевой компонент-компетенция.

Морально-волевой компонент или морально-волевая устойчивость сотрудника внутренних дел рассматриваться нами как один из главнейших показателей его психологической готовности к профессиональной деятельности и важным компонентом формирования его положительного образа в глазах общественности. М.Х. Машекуашева определяет морально-волевой компонент как «умение сохранять в сложных условиях благоприятное для успешной работы психическое состояние» [2, с. 61].

Необходимость у полицейского развивать и формировать силу воли является чрезвычайно важным для осуществления эффективной профессиональной деятельности. Если у сотрудника достаточно развита сила воли, то он обладает целеполаганием, он знает чего хочет, он четко знает, чего он хочет добиться в будущем. Наравне с этим, сотрудник достаточно решителен, способен принимать быстрые решения. Он также достаточно проявляет упорства, может противостоять профессиональным и жизненным трудностям. В ходе исполнения профессиональных обязанностей полицейский проявляет самообладание, выдержку, способность сдерживать негативные эмоциональные состояния. Конечно же, сотрудник со сформированной силой воли достаточно самостоятелен, инициативен, активен, предлагает руководству в решении профессиональных задач множество идей.

Информационно-цифровой компонент или компетенция.

Формирование *информационно-цифрового компонента* обусловлено существующим Федеральным законом РФ «Об оперативно-розыскной деятельности», в статье 10 сказано, что «информационное обеспечение и документирование оперативно-розыскной деятельности», которую осуществляют органы внутренних дел, могут и должны создавать и использовать новейшие информационные системы, а также заводить дела оперативного учета.

Владение сотрудниками органов внутренних дел новейшими информационными и цифровыми технологиями, имеет непреходящее значение, поскольку позволяет «формировать сведения о состоянии преступности и общественного порядка на обслуживаемой территории, о самих органах и подразделениях, их силах и средствах» [3]. Под информационной компетенцией сотрудника ОВД понимается его владение информационно-коммуникационными технологиями, широким и новейшими информационными методами, устройствами и производственными процессами, которые полицейский должен уметь использовать для сбора, хранения, обработки, хранения и распространения информации (если этого требует оперативная обстановка).

Итак, был определен наиболее достоверный, адекватный структурно-компонентный состав положительного образа сотрудника органов внутренних, с использованием метода анализа, который заключался в разложении целого, комплексного положительного образа сотрудника органов внутренних на отдельные части или компоненты [4]. При этом все компоненты общего, комплексного положительного образа сотрудника органов внутренних находятся в тесной взаимосвязи между собой, влияют друг на друга и дополняют друг друга и рассматривается как единое целое, формирующееся из отдельных составляющих: *познавательно-интеллектуальные, коммуникативно-эмоциональные, морально-волевые, информационно-цифровые.*

Библиографический список

1. *Прикладная юридическая психология*. Под редакцией А.М. Столяренко. Москва, 2004.
2. Мальцева Т.В. *Юридическая психология: практикум*. Москва, 2017.
3. *Федеральный закон «Об оперативно-розыскной деятельности» от 12.08.1995 № 144-ФЗ* (ред. от 06.07.2016).
4. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*. Pod redakciej A.M. Stolyarenko. Moskva, 2004.
2. Mal'ceva T.V. *Yuridicheskaya psihologiya: praktikum*. Moskva, 2017.
3. F*ederal'nyj zakon «Ob operativno-rozysknoj deyatel'nosti» ot 12.08.1995 № 144-FZ* (red. ot 06.07.2016).
4. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 01.12.18

УДК 393.3:378.14:004(571.150)

***Temliantseva S.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: sergeys54@rambler.ru*
***Temliantsev S.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: sergeys54@rambler.ru*

A MODEL FOR ENHANCING OF TEACHERS OF A BALLROOM DANCE AT EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL LEVEL IN AN INSTITUTE OF CULTURE. The paper considers an important issue about enhancing the general educational and professional level of specialists in the field of ballroom choreography according with some new requirements to their competency and to current market needs. In the authors' view, ballroom dance lies on the contact line between art and sport, its peculiarities require to pay heed to stimulation of educational process, to development of students' creative abilities, and all of that claims some new approach to modelling education process. The article gives some methodological principles for enhancing of a process of training ballroom choreography, presents a model of enhancing of a ballroom dance teachers of educational and professional level. The model had been tested by academic staff of the Ballroom Choreography Department of Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia). It gives an opportunity to prepare skilled workers who have good background in choreography art, to build a continual educational trajectory from "*a bachelor's degree program*" to "*a master's degree program*".

Key words: **art of choreography, ballroom dance, professional competences, market needs, model for enhancing.**

***С.Н. Темлянцева**, канд. пед. наук, доц. каф. бальной хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: SergeyS54@rambler.ru*
***С.И. Темлянцев,** канд. пед. наук, доц. каф. бальной хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: SergeyS54@rambler.ru*

МОДЕЛЬ ОПТИМИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ БАЛЬНОГО ТАНЦА В ИНСТИТУТЕ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается актуальный вопрос о подготовке специалистов в области бальной хореографии, с учетом новых требований к профессиональным качествам и потребностям рынка. По мнению авторов, следует обратить внимание на то, что современный бальный танец находится на стыке искусства и спорта, его специфика требует особого внимания к стимулированию процесса обучения, развитию творческих способностей обучающихся и

нового подхода к моделированию процесса обучения. В статье сформулированы методологические принципы совершенствования обучения в бальной хореографии и представлена модель оптимизации подготовки педагогов бального танца. Разработанная модель прошла апробацию в учебном процессе на кафедре бальной хореографии Алтайского государственного института культуры и дает возможность готовить квалифицированные кадры с базовым образованием «хореографическое искусство», и с перспективой построения непрерывной образовательной траектории бакалавриат – магистратура.

Ключевые слова: **хореографическое искусство, бальный танец, профессиональные компетенции, потребности рынка, модель оптимизации.**

Изменения, произошедшие в отечественной системе высшего образования, требуют дальнейшего совершенствования подготовки высококвалифицированных педагогических кадров. Сегодня выдвигаются принципиально новые требования к профессиональным качествам специалистов бальной хореографии, к организации и содержанию их подготовки в вузе культуры, что отражено в образовательном стандарте по направлению 52.03.01 «Хореографическое искусство», профилю «Педагогика бального танца». Основными целями подготовки специалистов являются: воспитание личностных и профессионально-ценностных качеств студента в единстве мировоззренческих и поведенческих аспектов; подготовка творческой личности, способной сохранять и развивать, транслировать и популяризировать хореографическое искусство в контексте своей профессиональной деятельности.

Исходя из потребностей рынка труда в Алтайском крае, заявок работодателей на подготовку кадров, научно исследовательских и материально-технических ресурсов вуза профессиональное назначение реализуется в осуществлении следующих видов деятельности: педагогической, методической, балетмейстерской. Профессиональная деятельность выпускника обозначена целым рядом компетенций:

- осуществлять процесс обучения и воспитания в учебных заведениях дополнительного и среднего профессионального образования, хореографических коллективах;
- формировать профессиональные знания, умения и навыки, потребность творческого отношения к процессу хореографического обучения, качеству овладения навыками и усвоению знаний;
- формировать систему контроля качества образования в соответствии с требованиями образовательного процесса, оценивать потенциальные возможности обучающихся, выстраивать на этой основе индивидуально ориентированные стратегии обучения и воспитания;
- реализовывать художественный замысел в профессиональном творческом коллективе, владеть теорией и технологией создания хореографического произведения на основе синтеза всех компонентов выразительных средств хореографического искусства;
- участвовать в организации и планировании творческо-производственного процесса по подготовке и созданию хореографического произведения, решать организационные и художественные задачи, выбирать и комбинировать тип управления, анализировать проблемные ситуации в профессиональном творческом коллективе;
- изучать, обобщать практический и теоретический опыт отечественного и зарубежного хореографического искусства, хореографических аспектов художественного творчества в России и зарубежных странах;
- участвовать в разработке и внедрении методик организации и руководства хореографическим образованием и художественным творчеством;
- участвовать в подготовке и проведении телевизионных передач и форм деятельности средств массовой информации по пропаганде духовно-нравственных ценностей и идеалов отечественной культуры, шедевров хореографического искусства и хореографического творчества народов России [1, с. 5 – 8].

Анализ содержания ФГОС по направлению «Хореографическое искусство», профилю «Педагогика бального танца», показывает, что не все особенности бального танца учтены в полной мере. Следует обратить внимание, что современный бальный танец находится на стыке искусства и спорта. Как вид танцевального спорта, он включает игровую, соревновательную деятельность и подготовку к ней, основывается на применении физических упражнений. Главной целью является достижение лучших результатов, способствует раскрытию спортивного потенциала человека и повышению его двигательной активности. Бальный танец официально включен во Всероссийский реестр видов спорта, как танцевальный спорт (№ 96 код – 0860001511 Я) и представлен следующими дисциплинами: европейская программа, латиноамериканская программа, двоеборье, секвей – европейская программа, секвей – латиноамериканская программа; ансамбли – европейская программа, ансамбли – латиноамериканская программа [2].

Все выше перечисленные особенности и столь масштабная сфера деятельности требует особого внимания к стимулированию процесса обучения, развитию творческих способностей обучающихся и нового подхода к моделированию процесса обучения.

В современных условиях модернизации профессионального образования основной целью является подготовка высоко образованных, компетентных специалистов, способных адоптироваться к постоянно изменяющимся условиям рынка труда. Данная цель может достигаться через различные подходы. Науке известны следующие модели цели образования: экстенсивная, продуктивная, интенсивная. Экстенсивная модель цели образования – передача как можно более полного объема накопленного опыта, культурных достижений, помощь учащимся в самоопределении на этом культурном базисе. Продуктивная модель – подготовка учащихся к тем видам деятельности, которыми им предстоит заниматься, и к той структуре занятости, которая поддерживает развитие социальной общности и его собственное развитие. И на конец, интенсивная модель, которая заключается в подготовке учащихся на основе развития их индивидуальных качеств не только к усвоению определенных знаний, но и к постоянному их совершенствованию и развитию собственных творческих потенций [3, с. 163]. На наш взгляд, именно интенсивная модель цели образования является определяющей в подготовке специалистов творческими вузами.

Сегодня среди общих компетенций выпускников работодатели чаще всего выделяют: умение работать в команде, умение приобретать новые знания, знание и готовность к использованию инновационных идей [4, с. 3 – 7]. Данные требования, возможно, удовлетворить через организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, что в свою очередь позволит создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого студента. Одной из интегральных характеристик индивидуальности является стиль деятельности. Индивидуальный стиль деятельности определяется своеобразием действий, применяемых для осуществления целей. Благодаря усвоению индивидуального стиля, изменяются и сами индивидуальные свойства личности. Индивидуальный стиль выполняет основную системообразующую функцию в развитии интегральной индивидуальности и выбирается самим субъектом деятельности не только потому, что он успешнее, но и потому, что он приносит большее эмоциональное удовлетворение, вызывает состояние внутреннего комфорта. Основной принцип развития интегральной индивидуальности определяется самостоятельным выбором своего стиля деятельности [5, с. 44 – 50].

Алтайский государственный институт культуры проводит научные исследования с целью улучшения качества подготовки выпускаемых специалистов, о чем свидетельствует тематика учебных пособий, диссертационных работ и монографий профессорско-преподавательского коллектива. Кафедра бальной хореографии, являясь структурой института, в полной мере испытывает на себе влияние колебаний рынка труда, и стремится адаптировать свой профиль к новым условиям жизни общества и возникающим потребностям современного человека через внедрение инновационных форм и методов подготовки специалистов в области бальной хореографии. Так, откликаясь на востребованность и острую нехватку во всей системе детско-юношеских спортивных школ и школ олимпийского резерва квалифицированных специалистов для танцевального спорта, в учебный план кафедры бальной хореографии включены дисциплины: «Европейский конкурсный бальный танец и методика его преподавания», «Латиноамериканский конкурсный бальный танец и методика его преподавания». Педагоги кафедры, в свою очередь, разработали учебно-методические комплексы к названным дисциплинам и издали ряд учебных и учебно-методических пособий: «Школа латиноамериканского бального танца», «Композиционные формы в бальной хореографии», автор – к.п.н., доцент С.Н. Темлянцева; «Школа европейского конкурсного бального танца», автор – доцент С.И. Темлянцев; «Европейский бальный танец и методика его преподавания: нестандартные движения и фигуры в европейском бальном танце», автор – доцент Т.Б. Кузовникова; «Отечественный бальный танец и методика его преподавания» – ст. преподаватель О.П. Торопова; «Европейский конкурсный бальный танец и методика его преподавания: Танго» – доцент П.А. Вагнер; «Латиноамериканский конкурсный бальный танец и методика его преподавания: Ча-ча-ча» – доцент Э.А. Варин.

В диссертационном исследовании «Проектирование содержания специализации «Бальная хореография» в народном художественном творчестве» С.Н. Темлянцевой и в монографии «Основы подготовки специалистов бальной хореографии в системе высшего профессионального образования» С.И. Темлянцева, С.Н. Темлянцевой, дана развернутая картина становления современной школы бальной хореографии в Алтайском государственном институте культуры. В диссертационном исследовании «Социализация подростков средствами хореографического творчества в культурно-досуговых учреждениях» старшего преподавателя кафедры Е.В. Багировой уточнена социальная значимость хореографического творчества, разработана и экспериментально апробирована структурно-функциональная модель социализации подростков.

Все выше перечисленные исследования выявили методологические принципы совершенствования обучения в бальной хореографии – сочетание традиций и новаторства; межпредметных связей; индивидуализации и личностного подхода к обучению; взаимодополняемости личностных подструктур; наглядности и образности в обучении; сочетания вербальных и невербальных компонентов обучения; непрерывности образования; системности в обучении.

Проведенный в работах анализ показал, что для реализации основных целей и задач педагогической деятельности в бальной хореографии необходимо комплексное применение следующих методов в воспитательно-образовательном процессе: словесно-образно-логического, проблемного, иллюстрирования,

игрового, деятельностного. Обязательным условием в процессе решения поставленных задач является внедрение личностно-ориентированного подхода. Таким образом, определены цели, задачи, методика оптимизации содержания, объема и рациональных методов обучения и воспитания, которые реализованы при разработке учебных программ бальной хореографии.

Приведенные положения позволили выделить направления оптимизации содержания профиля «Педагогика бального танца» – построение модели, в которой осуществляется формирование и оптимизация элементов программ; определение необходимого содержания, потребного объема и целесообразной последовательности прохождения программ; оптимизация выбора методов обучения и воспитания на каждом виде занятий. Особенностью данного подхода является также выделение, конкретизация и реализация задач обучения и воспитания, без которых невозможно подготовить конкурентно-способных и высокообразованных специалистов. Так, для процесса обучения кроме общепризнанных знаний, навыков и умений, которые обеспечивают развитие когнитивных новообразований, должны быть выделены опыт, способности и творчество для формирования структуры мышления в соответствии с профессиональным предназначением.

Для обеспечения процесса воспитания нами выделено развитие ценностных ориентаций, а также развитие структуры и иерархии потребности – мотивы, чувства и потребности (социальные и духовные).

При моделировании элементов дисциплин бальной хореографии выделены основные требования к программам: формирование уровня подготовки, обеспечивающего использование обучаемых по профессиональному предназначению; обеспечение подготовки всех обучаемых с учетом индивидуальных особенностей и способностей; оптимальное сочетание теоретической и практической подготовки; обеспечение подготовки специалистов в оптимальные сроки; дифференциация содержания программ и предоставление возможности для реализации индивидуальных планов обучаемых; обеспечение достижения цели развития личности путем комплексного решения задачи; усвоения знаний, формирования навыков и умений, а также развития способностей, мышления, ценностных ориентаций и системы потребностей. Системный анализ определяет, что оптимизация отдельно взятых элементов не исключает неэффективного функционирования всей системы. Поэтому методика оптимизации элементов учебно-воспитательных программ представляет собой комплекс объединенных общей целью компонентов, позволяющих формировать и оптимизировать элементы разрабатываемых программ подготовки специалистов в бальной хореографии.

Методика оптимизации содержания профиля «Педагогика бального танца» включает пять блоков.

Блок 1. Определение целей подготовки с учетом требований по реализации образовательных и воспитательных задач, согласно профессиональному предназначению. Результаты моделирования по этому блоку являются основополагающими для последующей работы по формированию программ подготовки.

Блок 2. Определение исходного уровня образования и воспитания. Чтобы цель подготовки была реально достигнута, необходимо знать исходное состояние, с которого начинается движение к поставленной цели обучения и воспитания.

Блок 3. Логико-дидактическая структура оптимизации профиля «Педагогика бального танца» предназначена для непосредственного формирования программ подготовки на основе согласования между требуемым и исходным уровнем подготовки. Этот блок реализует выполнение следующих работ:

– определение и оптимизацию содержания обучения;

– определение оптимального потребного объема подготовки;

– определение оптимальной последовательности прохождения дисциплин бальной хореографии;

– определение оптимальных видов и форм бальной хореографии;

– выбор эффективных методов обучения и воспитания.

Блок 4. Оценка по частным критериям элементов программ на оптимальность. Общий принцип построения системы критериев: каждому элементу программ свои критерии. На основе этих критериев получен обобщенный, который позволяет оценить качество разработанных программ подготовки. В конечном счете, построенная система критериев дает возможность судить о качестве результатов еще до начала процессов обучения и воспитания, если осуществить прогноз качества. Этот прогноз осуществляется в блоке 5 «Анализ результатов формирования программ по обобщенному показателю эффективности».

Если качество разработанных программ не соответствует общепринятым в педагогике показателям, то проводится её корректировка до получения требуемых данных.

В блоках 1 и 2 определяются требуемые и исходные уровни подготовки. На основе выявленного рассогласования между ними формируется программа подготовки. Эта работа (блок 3) включает последовательное формирование и оптимизацию содержания, последовательности, поиск рационального объема, методов обучения и воспитания, выбора видов и форм. В блоке 4 по выбранным критериям проверяется оптимальность элементов разработанной программы. Результаты проверки оптимизируются (блок 5), и при необходимости проводится корректировка системы до достижения требуемых показателей качества разработанной программы [6, с. 38].

Данная модель уже сегодня позволяет оптимизировать содержание учебных программ и готовить квалифицированные кадры с базовым, основным уровнем законченного высшего образования для работы в области бального танца. Однако, с целью углубленного изучения специальных дисциплин, дальнейшего развития творческого и научного потенциала кадров, нужна непрерывная образовательная траектория бакалавриат – магистратура. Кафедра бальной хореографии АГИК планирует в 2019 году открыть магистратуру по направлению «хореографическое искусство», профилю «педагогика бального танца», что поможет решить не только проблему кадров в образовательных учреждениях края, но и во многом поможет дальнейшему развитию педагогики бального танца.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 52.03.01 хореографическое искусство.* Москва, 2016.
2. *Всероссийский реестр видов спорта*. Available at: rulaws. ru /acts/ vserossisyskiy – reestr – vidov – sporta
3. *Педагогический словарь*. Москва, 2005.
4. Пустовой Н.В., Зима Е.А. Формирование компетенций современного инженера в условиях перехода на двухуровневую систему. *Высшее образование в России.* 2008; 10: 3 – 7.
5. Асташкина Н.В. Воспитание современного специалиста как индивидуальности. *Ректор вуза.* 2008; 7: 44 – 50.
6. Темлянцева С.Н., Темлянцев С.И. *Основы подготовки специалистов бальной хореографии в системе высшего профессионального образования*. Барнаул, 2007.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 52.03.01 horeograficheskoe iskusstvo.* Moskva, 2016.
2. *Vserossijskij reestr vidov sporta*. Available at: rulaws. ru /acts/ vserossisyskiy – reestr – vidov – sporta
3. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva, 2005.
4. Pustovoj N.V., Zima E.A. Formirovanie kompetencij sovremennogo inzhenera v usloviyah perehoda na dvuhurovnevuyu sistemu. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2008; 10: 3 – 7.
5. Astashkina N.V. Vospitanie sovremennogo specialista kak individual'nosti. *Rektor vuza.* 2008; 7: 44 – 50.
6. Temlyanceva S.N., Temlyancev S.I. *Osnovy podgotovki specialistov bal'noj horeografii v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Barnaul, 2007.

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 37.013

Trashchenkova S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Region State University (Moscow, Russia),*
E-mail: svetlana.trashchenkova@yandex.ru

DEVELOPMENT OF SUBJECTS OF INTERGENERATIONAL RELATIONS AS CREATIVE INDIVIDUALS. In the context of the diversity caused by the globalization of the world community, the study of intergenerational relations in child-adult communities is of particular relevance. The article, on the basis of the theory of individual creative development, analyzes the categories of "development" and "individual development" in the context of intergenerational relations in adult-child communities. The author takes the position that the individuality of each subject of child-adult communities accumulates in itself, on the one hand, the universal, and on the other hand, individuals and particular. The presented material allows to conclude that for the development of the creative individuality of the subjects of intergenerational relations, the most important is the personality capable of self-knowledge, self-analysis and self-actualization.

Key words: **child-adult communities, intergenerational relations, development, individuality, creative individuality of subjects of intergenerational relations.**

С.А. Тращенкова, *канд. пед. наук, доц., Московский государственный областной университет, E-mail: svetlana.trashchenkova@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТОВ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ТВОРЧЕСКИХ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЕЙ

В условиях многообразия обусловленного глобализацией мирового сообщества исследование межпоколеннных отношений в детско-взрослых сообществах представляет особую актуальность. В статье, на основе теории индивидуально-творческого развития, проведен анализ категорий «развитие» и «индивидуальность» в контексте межпоколенных отношений в детско-взрослых сообществах. Автор придерживается позиции, что индивидуальность каждого субъекта детско-взрослых сообществ аккумулирует в себе с одной стороны – всеобщее, а с другой стороны – единичное, индивидуальное, особенное и собственное. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что для развития творческой индивидуальности субъектов межпоколенных отношений важнейшую роль играет сама личность, способная к самопознанию, самоанализу и самоактуализации.

Ключевые слова: **детско-взрослые сообщества, межпоколенные отношения, развитие, индивидуальность, творческая индивидуальность субъектов межпоколенных отношений.**

В условиях многообразия обусловленного глобализацией мирового сообщества представляет актуальность исследования межпоколенных отношений в детско-взрослых сообществах, под которым мы понимаем «группу субъектов (детей, родителей и педагогов, руководителей, специалистов, представителей общественности др.), призванную решать задачи образовательной организации и самих членов объединения, независимо от того создана ли эта группа самопроизвольно или целенаправленно» [1, с. 262].

Рассматривая межпоколенные отношения в детско-взрослых сообществах, представляет важность определение особенностей развития субъектов межпоколенных отношений как творческих индивидуальностей. В связи этим, особое значение имеет обращение к сущности таких категорий как «развитие» и «индивидуальное развитие», анализ которых мы проводили на основе теории индивидуально-творческого развития.

Трактовка содержания понятия «развитие» достаточно разнообразна. Данный термин активно применяется как научно-популярной, так и в специальной литературе, однако единая трактовка данного понятия отсутствует.

В современном энциклопедическом словаре под «развитием» понимается 1. «необратимое, направленное, закономерное изменение материи и сознания, их универсальное свойство; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта – его состава или структуры…»; 2 «процесс тесно взаимосвязанных количественных (рост) и качественных (дифференцировка) преобразований особей с момента зарождения до конца жизни (индивидуальное развитие, или онтогенез) и в течение всего времени существования жизни на Земле их видов и других систематических групп (историческое развитие, или филогенез)» [2].

Ю.Н. Лапыгин рассматривает развитие как закономерное направленное и необратимое, изменение материи и сознания [3].

В понимании А.Л. Гапоненко развитие есть движение вперед, формирование структурных характеристик объекта, его новых черт. По мнению автора, процесс развития связан с эволюцией объектов, их улучшением, совершенствованием, прогрессом. Анализируя категорию «развитие» применительно к организации автор отмечает следующие характерные для нее изменения – в структуре организации, в выполняемых функциях, в уровне эффективности, в качестве деятельности [4, с. 11].

Рассматривая развитие в контексте российской школы А.Г. Асмолов, Ю.Н. Кулюткин, М.М. Поташник и др. понимают его как целенаправленные, планомерные, качественные изменения, приводящие к значительному улучшению общего положения дел в общеобразовательной организации и получению качественно иных прогрессивных результатов ее деятельности [5; 6; 7].

Определяя сущность процесса индивидуального развития с учетом особенностей детско-взрослых сообществ и специфики межпоколенных отношений, обратимся к понятию «индивидуальность».

С позиции системного подхода индивидуальность человека представляет собой целостную систему свойств различного иерархического уровня. Так, В.М. Русалов, Т.Ф. Бадышева, О.Ф. Потешкина выделяют систему организующую шесть уровней индивидуальности: 1. биохимический; 2. общесоматический или морфологический; 3. нейро-динамический; 4. психодинамический; 5. личностный; 6. метаиндивидуальный. При этом «интегральную индивидуальность», как отмечают ученые, определяет особый, имеющий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека [8].

Категория «индивидуальность» характеризует целостного человека, его уникальность и неповторимость. Она не сводятся к отдельным свойствам или к их совокупности, а понимается как система, которая больше суммы своих элементов, состояний и свойств. Результатом взаимодействия элементов системы являются целостные, сверхсуммативные свойства, которые в свою очередь представляют собой собственные характеристики индивидуальности, являясь свойствами целого и которые не зависят от условий и природы взаимодействующих элементов. Б.Г. Ананьев отмечает, что «индивидуальность – всегда есть индивид с комплексом природных свойств, хотя, конечно, не всякий индивид является индивидуальностью» [9, с. 230].

С нашей точки зрения, для достижения индивидуальности индивид должен достичь уровня личности. Иерархические и субординационные связи в этом случае можно представить как «индивид – личность – индивидуальность».

Поскольку «индивидуальность как проявление неповторимости свойственная не только духовному, но и физическому миру и у человека является сложным системным качеством» [10, с. 61] в индивидуальности субъектов межпоколенных отношений детско-взрослых сообществ находят свое выражение как индивидуальные особенности человека, так и личности в целом.

В контексте нашего исследования представляет интерес позиция С.Л. Рубинштейна. Автор разделяет понятия личность и индивидуальность. Под индивидуальностью ученый понимает наличие у человека неповторимых, единичных, особенных свойств. Сознательное же отношение к окружающей действительности определяет человека как личность [11, с. 312].

Мы придерживаемся позиции, что индивидуальность каждого субъекта детско-взрослых сообществ аккумулирует в себе с одной стороны – всеобщее, а с другой стороны – единичное, индивидуальное, особенное и собственное. Так, в каждом конкретном представителе межпоколенных отношений отражаются воспитательное и творческое начала характерные для общности людей в целом. Каждый ребёнок и взрослый в зависимости от пола, возраста, национальности, специальности, жизненного и личностного опыта и ряда других факторов имеет характерные для него особенности. Каждый ребёнок и взрослый как отдельный человек единичен в конкретной единственности своего бытия. При этом индивидуальность человека проявляется ярче, чем более он несет в себе всеобщего и особенного. Уровень развития человеческой индивидуальности, ее уникальности и целостности имеет огромнейший диапазон различий. При этом, ориентация человека на характерные общности приводит к торможению его развития и ограничению возможностей по проявлению индивидуальных характеристик, свойств и качеств.

Отличной от С.Л. Рубинштейна позиции придерживается И.С. Кон. Ученый, связывая категории индивидуальность и личность, говорит об индивидуальности личности, формируемой под влиянием социальных отношений в процессе жизненного пути человека. Многообразие существующих видов данных отношений «обусловливает известную автономию личности от каждой из ее социальных ролей. Какими бы общими не были роли, взятые в отдельности, их структура, их воплощение в личности отдельного индивида является уникальным, специфическим только для него» [12, с. 12 – 13].

Обобщая вышеизложенное, мы придерживаемся точки зрения о том, что индивидуальность субъекта детско-взрослого сообщества является особой формой бытия отдельного человека, в рамках которой он живет и действует как автономная, неповторимая и уникальная биосоциальная система, сохраняя целостность и тождественность самому себе, в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений. Кроме того, форма выражения целостной, интеграционной системы, которая в то же время уникальна, единична и обладает индивидуальностью формы.

Рассматривая субъектов межпоколенных отношений как творческих индивидуальностей, нами выделены следующие, присущие им признаки: стремление к актуализации своего потенциала; непрерывное изменение; наличие ценностно-смысловой обусловленности мотивов; относительная независимость творчества (опора на собственный опыт); сопротивление попыткам заставить действовать в противоречии с собственными идеями и ценностями; творческая самодеятельность (самостоятельная постановка цели, поиск средств, оценка результата); своеобразие, индивидуальность, ориентация на привнесение нового.

Подводя итог, отметим, что для процесса развития творческой индивидуальности субъектов межпоколенных отношений важнее не индивидуальность личности, а сама личность, способная к самопознанию, самоанализу и самоактуализации. [13; 14]. Только благодаря личности и ее регулирующему влиянию взрослый и ребёнок выходят на уровень самоактуализации, на проявление и развитие своих творческих возможностей и способностей.

Библиографический список

1. Тращенкова С.А. Системно-синергетический подход в моделировании процесса становления и развития детско-взрослых сообществ. *Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2018; 7 (161): 262 – 265.
2. Развитие. *Большой энциклопедический словарь.* Москва: БРЭ, Санкт-Петербург: Неринт, 1998.
3. Лапыгин Ю.Н. *Теория организации.* Москва: ИНФА-М, 2007.
4. Гапоненко А.Л. *Стратегическое управление*. Москва: Омега–Л, 2010.
3. Асмолов А.Г. *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека.* Москва: Смысл: Academia, 2007.
6. Кулюткин Ю.Н. *Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности.* Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский госуд. университет педагогического мастерства, 2002.
7. Поташник М.М. *Управление профессиональным ростом учителя в современной школе*. Москва: Центр пед. образования, 2009.
8. Русалов В.М., Бадышева Т.Ф., Потешкина О.Ф. *Индивидуальность человека и общественная практика.* Москва: ИПАН, 1994.
9. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания.* Санкт-Петербург: Питер, 2001.
10. Платонов К.К. *Структура и развитие личности.* Москва: Наука, 1986.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Москва: АН СССР, 1957.
12. Кон И.С. *Социология личности.* Москва: Политиздат, 1976.
13. Хутинаева С.З. *Педагогическое творчество учителя в инновационном образовательном учреждении*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2000.
14. Чаплыгина О.В. *Педагогические условия развития творческой индивидуальности студентов (на примере изучения иностранного языка).* Диссертация … кандидата педагогических наук. Курск, 2003.

References

1. Traschenkova S.A. Sistemno-sinergeticheskij podhod v modelirovanii processa stanovleniya i razvitiya detsko-vzroslyh soobschestv. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2018; 7 (161): 262 – 265.
2. Razvitie. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: BR`E, Sankt-Peterburg: Nerint, 1998.
3. Lapygin Yu.N. *Teoriya organizacii*. Moskva: INFA-M, 2007.
4. Gaponenko A.L. *Strategicheskoe upravlenie*. Moskva: Omega-L, 2010.
3. Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka.* Moskva: Smysl: Academia, 2007.
6. Kulyutkin Yu.N. *Izmenyayuschijsya mir i problema razvitiya tvorcheskogo potenciala lichnosti.* Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosud. universitet pedagogicheskogo masterstva, 2002.
7. Potashnik M.M. *Upravlenie professional'nym rostom uchitelya v sovremennoj shkole*. Moskva: Centr ped. obrazovaniya, 2009.
8. Rusalov V.M., Badysheva T.F., Poteshkina O.F. *Individual'nost' cheloveka i obschestvennaya praktika.* Moskva: IPAN, 1994.
9. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya.* Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
10. Platonov K.K. *Struktura i razvitie lichnosti.* Moskva: Nauka, 1986.
11. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. Moskva: AN SSSR, 1957.
12. Kon I.S. *Sociologiya lichnosti.* Moskva: Politizdat, 1976.
13. Hutinaeva S.Z. *Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelya v innovacionnom obrazovatel'nom uchrezhdenii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2000.
14. Chaplygina O.V. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya tvorcheskoj individual'nosti studentov (na primere izucheniya inostrannogo yazyka).* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2003.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 371

***Finashina G.V.**, Deputy General Director of CJSC "ABI Group" (Vladimir, Russia), E-mail: finashinagv@mail.ru*

ON THE QUESTION OF THE SPECIFICITY OF FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE IN THE OLD SCHOOLS. The article presents material dedicated to the analysis of formation of a healthy lifestyle for high school students. The author presents the program "HLS for high school students: problems, implementation, prospects and practical experience" aimed at the usage of a set of activities: sports competitions, contests, quizzes, coping strategies, the purpose of which was to optimize knowledge about healthy lifestyles for high school students. The pedagogical toolkit of the program is described, aimed at solving informational, axiological, and practical tasks that help senior pupils to consciously feel the importance and significance of a healthy lifestyle on the basis of factual material.

Key words: **healthy lifestyle, focusing on healthy lifestyle, high school students, author's program "Healthy lifestyle for high school students: problems, implementation, perspectives and practical experience", coping strategies, competitions.**

***Г.В. Финашина**, заместитель генерального директора ЗАО «АБИ Групп», г. Владимир, E-mail: finashinagv@mail.ru*

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье представлен материал, посвящённый анализу формирования здорового образа жизни у старшеклассников. Представлена авторская программа «ЗОЖ старшеклассников: проблемы, реализация, перспективы и практический опыт», направленная на реализацию комплекса мероприятий: спортивных соревнований, конкурсов, викторин, копинг-стратегий, целью которых была оптимизация знаний о здоровом образе жизни у старшеклассников. Описан педагогический инструментарий программы, направленный на решение информационных и ценностно – практических задач, помогающих старшеклассникам на фактическом материале осознанно прочувствовать важность и значимость здорового образа жизни.

Ключевые слова: **здоровый образ жизни, формирование направленности на здоровый образ жизни, старшеклассники, авторская программа «ЗОЖ старшеклассников: проблемы, реализация, перспективы и практический опыт».**

Вопрос о здоровье нации не может быть решён вне проблемы формирования здорового образа жизни. Здоровье является одним из важнейших факторов для полноценной реализации всех страт населения, в том числе, учащихся старших классов. Проблемой, требующей немедленного системного, многоуровневого решения, выступает необходимость формирования представлений о здоровом образе жизни у старшеклассников, их родителей и педагогов.

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273 (редакция от 03 августа 2018 года) «Об образовании в Российской Федерации» в статье 41, в пункте № 4 говорится, что «организации, осуществляющие образовательную деятельность, при реализации образовательных программ, создают условия для охраны здоровья обучающихся», а в пункте № 2 указывается, что «организация охраны здоровья обучающихся в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, осуществляется этими организациями» [1]. Таким образом, образовательная организация, при решении данной задачи, выступает наиболее подходящим местом для реализации комплекса педагогических условий, поскольку затрагивает все три стороны участников: обучающихся, их родителей и педагогов.

На констатирующем этапе эксперимента мы выявили, что 53% из 240 старших школьников 10-11 классов г. Владимира и г. Коврова не обладают достаточными представлениями о том, что из себя представляет здоровый образ жизни. Было констатировано, что подростки не занимаются спортом, имеют высокий уровень стресса и не соблюдают постоянный распорядок дня. Такая ситуация возникает от того, что здоровый образ жизни не воспринимается ими как первоочередная витальная ценность. Так, например, ценность эстетического восприятия себя не коррелирует с ценностями сохранения и поддержки на должном уровне своего здоровья. Обусловленная влиянием социума потребность быть

лучшим, приводит учащихся старших классов к состязательности в коллективе, целью которой является получение популярности [2]. Этот процесс, по нашему мнению, часто не зависит от общечеловеческих ценностей, более того, он заметно искажает аксиологическое содержание норма и принципов, которые становятся катализаторами нервных срывов, депрессивных настроений, переутомления, нарушений в сфере соматических реакций желудочно-кишечного тракта из-за нарушения правил рационального питания, режима сна и отдыха, обусловленных психофизическими особенностями старшего школьного возраста.

Стремление казаться взрослыми для старшеклассников без наличия системной родительской и специально направленной педагогической поддержки может привести к знакомству с вредными веществами, такими, как никотин, спиртные напитки, ПАВ. Действие таких веществ является деструктивным и крайне губительно влияет на организм старшеклассника, приводя к интоксикации всех органов и систем, нарушениям сна и сокращению времени, отводимого на досуг, который мог бы быть реализован посредством эвохомологического подхода.

Формирование здорового образа жизни у старшеклассников осуществлялось через реализацию педагогических условий. Мы исходили из того, что одну из ключевых проблем нашего исследования составляет понимание старшеклассниками истинных ценностей здорового образа жизни, а не их суррогата. Например, опасную тенденцию принимает стремление подростков соответствовать «эталонам» красоты через голодание, употребление наркотических средств, погружения в виртуальную реальность [3].

Здоровый образ жизни мы определяем, как социально одобряемую индивидуальную стратегию жизнедеятельности, направленную на сохранение и укрепление здоровья как одной из базовых ценностей, а также на личностное развитие и самосовершенствование через устойчивую сформированную мотивацию и обусловленную социальной необходимостью, поведенческой стратегией.

Комплекс педагогических условий формирования ЗОЖ у старшеклассников был подразделен на три больших целевых блока:

- управленческий блок, связанный с организационными вопросами и управлением деятельностью по здоровьесбережению;
- развивающий блок, обеспечивающий развитие мотивационно – ценностной сферы старшеклассников и работу с окружением (родители, педагоги), рассчитанную на формирование примера здоровьесберегающего поведения, как естественного образа жизни;
- содержательный блок, обеспечивающий усвоение содержания здоровьесберегающих программ всеми участниками здоровьесберегающей деятельности.

К первой группе мы отнесли мероприятия, направленные на повышение физической активности: организованы физкультминутки в рамках учебной работы; популяризована работа спортивных секций с учетом индивидуальных возможностей старшеклассников.

К второй группе мы отнесли мероприятия, направленные на повышение ценностного значения здорового образа жизни у старшеклассников в рамках предметных уроков по ОБЖ, химии, экономике и биологии. На наш взгляд, именно эти дисциплины учебной программы в большей степени затрагивают проблемы прямой профилактики вредных привычек, способствуют проектированию старшеклассниками маршрутов событийного и экологического туризма в рамках проектной деятельности. Данное мероприятие направлено на активное вовлечение и непосредственную деятельность по формированию здорового образа жизни. Это осуществлялось посредством дискуссий, мозгового штурма, дебрифинга, интеллектуального футбола, дискуссионного аквариума, кейс-стади, конкурсов.

Были проведены беседы с участием приглашенных специалистов (работников сферы здравоохранения, МЧС, видных деятелей культуры, специалистов ОВД). Вопросы, обсуждаемые на таких беседах, явились мотивирующим фактором, способствующим созданию ситуации спеха для старшеклассников, посредством трансляции положительного жизненного сценария.

К третьей группе мы отнесли мероприятия, направленные на формирование психологической грамотности в вопросах здорового образа жизни. Нами были проведены тренинги при участии школьного психолога, классного руководителя и социального педагога, направленные на способы преодоления стрессовых ситуаций, которые неизбежно возникают при подготовке к экзаменам, при проблемах в коллективе: разработаны специальные классные часы для обучающихся, на которых были проведены индивидуальные и групповые работы по применению полученных навыков в ситуациях стресса, кризиса и др.

Таким образом, формирование здорового образа жизни у старшеклассников требует особого внимания со стороны всех институтов воспитания, учета факторов, влияющих на наличие или отсутствие здоровьесберегающей среды, например, повышение количества литературы в школьных библиотеках о здоровом образе жизни, наличие комнат психологической разгрузки для обучающихся, достаточное наличие стендов, фотографий, плакатов о здоровом образе жизни, системе здорового питания и многое другое.

Авторская программа предусмотрела работу с педагогами и психологами образовательных организаций, определение единых психолого-педагогических подходов к проблеме формирования здорового образа жизни у старшеклассников, способы и методы преодоления стресса на уроках, применение технологий сотрудничества в аспекте проблематики здорового образа жизни и моделирование «идеального урока» в проектно-ориентированной деятельности.

Формирование здорового образа жизни у старшеклассников не может быть успешным, если работа сведена только к анализу индивидуальных социально-психологических качеств обучающихся [4]. Наша авторская программа «ЗОЖ старшеклассников: проблемы, реализация, перспективы и практический опыт» была направлена на работу в индивидуальных и групповых блоках. Целью такой работы являлась возможность личностного роста для старшеклассников в индивидуальных и социальных проекциях, применение эвохомологического подхода в организации своего досуга, формирование таких качеств, как независимость, ответственность, организованность, стремление к самообразованию, создание ситуаций успеха [5]. Наша программа была направлена на решение задачи о формировании здорового образа жизни у старшеклассников посредством приобретения ими социально значимых ценностей, нравственных принципов, что позволило им развивать в себе потребность видеть себя активной личностью, способной преодолевать трудности, добиваться конкретных результатов в своей работе.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Федеральный закон* (редакция от 03.08.2018). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Юдина А.М. Диагностика корреляций коммуникативных составляющих в гуманитарном образования при формировании социокультурной толерантности у старшеклассников. *Мир науки, культуры, образования.* 2015; 6 (55).
3. Фортова Л.К. *Социально-педагогические основы профилактики алкоголизма и наркомании среди детей и подростков.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2002.
4. Юдина А.М. *Педагогические условия воспитания социокультурной толерантности у старшеклассников в учебной и внеучебной работе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Уфа, 2017.
5. Завражин С.А., Овчинников О.М., Фортова Л.К. *Очерки по истории и теории превентивной педагогики:* монография. Владимир: Издательство ВлГУ, 2017.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii ot 29.12.2012 № 273-FZ. Federal'nyj zakon* (redakciya ot 03.08.2018). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Yudina A.M. Diagnostika korrelyacij kommunikativnyh sostavlyayuschih v gumanitarnom obrazovaniya pri formirovanii sociokul'turnoj tolerantnosti u starsheklassnikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2015; 6 (55).
3. Fortova L.K. *Social'no-pedagogicheskie osnovy profilaktiki alkogolizma i narkomanii sredi detej i podrostkov.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
4. Yudina A.M. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya sociokul'turnoj tolerantnosti u starsheklassnikov v uchebnoj i vneuchebnoj rabote*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ufa, 2017.
5. Zavrazhin S.A., Ovchinnikov O.M., Fortova L.K. *Ocherki po istorii i teorii preventivnoj pedagogiki:* monografiya. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2017.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 378.147

***Khusainova G.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: english4@yandex.ru*

ON ORGANIZATION OF PROBLEM BASED TRAINING. The article deals with a question of organizing problem-based training in order it to be effective and contribute to the development of key professional competencies of students. Various recommendations on problem task content, amount of information, the level of complexity it should contain are reviewed. The "Case difficulty cube", by J. Erskine and M. Leenders, which has three dimensions – analytical, conceptual and

presentation – was analyzed and recommendations based on it are identified. The ways of solving problem tasks (creative problem solving tools), regardless of their level of complexity are described.

Key words: **problem-based learning, case study, creative problem solving tools, small groups.**

***Г.Р. Хусаинова**, канд. пед. наук, доц., Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань,*
E-mail: english4@yandex.ru

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НАД ПРОБЛЕМНЫМИ ЗАДАЧАМИ

В статье рассматривается вопрос о том, каким должно быть проблемное обучение, чтобы оно было эффективным и способствовало развитию ключевых профессиональных компетенций студентов. Также рассмотрены различные рекомендации о том, какой должна быть проблемная задача, какое количество информации, уровень сложности она должна содержать. Проанализирован «Куб сложности кейсов» Дж. Эрскина и М. Линдерса, который имеет три параметра – аналитический, концептуальный и презентационный и выявлены рекомендации на его основе. Описаны способы решения проблемных задач (приемы решения творческих задач), вне зависимости от их уровня сложности.

Ключевые слова: **проблемное обучение, кейс-стади, приемы решения творческих задач, малые группы.**

Согласно исследованиям, наиболее эффективно компетенции формируются в процессе самостоятельной реализации той или иной деятельности, в ситуациях неопределенности и попытках обучающегося самостоятельно справиться с какими-то проблемами, а занятия целесообразно проводить с использованием интерактивных форм обучения, которые бы заставляли обучающихся самостоятельно находить пути и варианты решения поставленной учебной задачи с использованием ранее полученных знаний.

На сегодняшний день, одним из важнейших направлений совершенствования процесса подготовки обучающихся современных вузов является использование интерактивного обучения, а также проблемных задач в процессе обучения. Под интерактивным обучением обычно понимают специальную форму организации познавательной деятельности, основная задача которой является создание комфортных условий обучения, при которых студент чувствует свою успешность и интеллектуальную состоятельность, что делает более продуктивным сам процесс обучения. В основе проектирования занятий с использованием интерактивной модели обучения лежит использование кейс-стади, моделирование жизненных ситуаций, совместное решение проблем.

Каким должно быть проблемное обучение, чтобы оно было эффективным и способствовало развитию ключевых профессиональных компетенций студентов? Рассмотрим различные рекомендации о том, какой должна быть проблемная задача, которую мы даем студентам для решения. Исследователь Ф. Дэйнан считает, что отличным источником идей для проблемной задачи или кейс-стади могут стать средства массовой информации. Но для этого необходимо уметь видеть потенциально интересные сюжеты в СМИ. Не только технические журналы, которые преподаватель изучает в рамках своей дисциплины, но также телевизионные программы, фильмы, которые мы смотрим, могут стать основой разрабатываемого нами кейса. Источником вдохновения для кейс-стади могут также стать те научные журналы, которые написаны простым и ясным языком и предназначены для широкой аудитории.

Какое количество информации должна содержать проблемная задача, чтобы ее не было слишком много, в ней не содержалось посторонней, слишком сложной, противоречивой информации и чтобы она не способствовала снижению познавательного интереса студентов, их уверенности в собственных силах. Исследователями Дж. Эрскином и М. Линдерсом был разработан так называемый «Куб сложности кейсов», который имеет три параметра – аналитический, концептуальный и презентационный [1]. Соответственно, и кейсы могут быть сложными, согласно каждому параметру.

Согласно аналитическому параметру, самый простой кейс это тот, в котором преподаватель дает студентам и проблему и ее решение, а затем опрашивает их, подходит ли решение для этой проблемы или есть альтернативы. Вторым уровнем сложности считается такой уровень, когда преподаватель предоставляет студентам проблему и дает задание найти ей подходящее решение. Третий уровень сложности – когда преподаватель дает ситуацию, а студенты должны обозначить и проблему и ее решение.

Концептуальный параметр – это уровень сложности, который содержится в вашем кейсе. Самый простой уровень – это кейс, который содержит одну прямую концепцию, а чем больше концепций сдержит кейс, тем выше уровень сложности. И, таким образом, третий уровень сложности требует значительного количества объяснений, разъяснений и повторного объяснения для большинства студентов.

Презентационный параметр имеет дело с вопросом о том, какое количество информации должен содержать кейс. Самый простой уровень будет иметь только необходимые данные, которые ясно изложены в тексте, таблице или графике и сам кейс будет небольшим по объему. Второй уровень будет содержать большее количество информации и лишь некоторое количество второстепенной информации. На третьем уровне объем информации еще больше, в нем содержится еще больше дополнительной информации, на данном уровне студенту приходится производить отбор данных, а также находить недостающую информацию. Таким образом, согласно рассматриваемой модели, самым сложным кейсом будет 3, 3, 3, т.е. «сложный, сложный, сложный» по всем параметрам и наоборот, самый легкий будет 1, 1, 1 уровень. Последний можно дать начинающим студентам, которые ни разу не решали кейс-стади и находятся в начале вводного уровня. По мере зрелости студента и усложнения учебного плана, соответственно усложняются и кейсы.

К. Херрейд предпочитает разрабатывать такие кейсы, которые одновременно поддерживают студентов и бросают им вызов. Кейсы оказывают поддержку студентам, когда они вписываются в зону комфорта студента. Те проблемные ситуации, которые бросают им вызов, немного выходят за пределы шкалы куба. Итак, если студенты являются «дуалистами», как в Модели исследователя Уильяма Перри [2], то есть, они считают, что все вопросы имеют только правильные и неправильные ответы, то им необходимо дать кейс, который содержит данные элементы, но добавляет также открытые вопросы, предполагающие несколько подходящих альтернатив. Таким образом, выбор из шкалы зависит от ситуации, но необходимо помнить о наличии поддержки и присутствии сложности. Если кейс слишком сложный, то не случится ничего кроме разочарования для всех участников учебного процесса, но если он слишком легкий, то он будет слишком скучным.

Что касается способов решения разрабатываемых проблемных ситуаций, то мы, вслед за Э. де Боно считаем, что студентов необходимо обучить способам решения данных задач, независимо от их уровня сложности, но сами приемы должны быть несложными и универсальными для мотивации студентов к их применению и использованию их в своей дальнейшей профессиональной деятельности. Для этого мы используем приемы решения творческих задач, суть которых рассмотрена в следующих научных материалах [3; 4; 5; 6].

Данные двенадцать приемов решения творческих задач сначала отрабатываются на «занимательных» небольших ситуациях, а после того, как все они изучены и отработаны в упражнениях, можно использовать их в учебном контексте. К примеру, после прочтения иноязычного профессионально-ориентированного текста или статьи из газеты или журнала на иностранном языке студентам дается задание определить центральную проблему. Затем, в малых группах, обучающиеся обсуждают то, какой из двенадцати приемов можно здесь применить, или какие из приемов могут помочь в решении данной проблемы. Если обучающиеся испытывают затруднения, преподаватель может помочь им, предложив на выбор два или три приема.

Работа должна быть организована таким образом, чтобы студенты целенаправленно работали над выбранным приемом, а не просто разговаривали и обменивались мнениями по проблеме, иначе обсуждение может выродиться, превращаясь в демонстрацию мнений, а для этого не требуется особых умственных усилий.

На следующем этапе обучающиеся в составе малой группы отбирают наиболее перспективные и удачные идеи и озвучивают их. Помимо того, что такая работа развивает мышление студентов, она способствует более глубокому усвоению учебной информации, а также является способом развития устной и письменной иноязычной речи студентов. Далее, в процессе обучения, по такому же алгоритму приемы решения творческих задач используются в работе малых групп при работе над кейс-стади, выделении и обсуждении проблем, содержащихся в учебных текстах, статьях из СМИ.

В конце каждого семестра проводится игра, в которой каждая малая группа разрабатывает свой проект, а затем его презентацию. Например, когда одна малая группа должна разработать презентацию своего отеля, а другая – туристической фирмы; третья – ресторана. Если участники малой группы выбирают отель, то ее участники делят между собой роль менеджера отеля, администратора и посетителя отеля. В туристической фирме студенты делят между собой обязанности менеджера отеля, туристического менеджера и клиента; в ресторане – шеф-повара, менеджера и посетителя. Студентам необходимо придумать название, рекламный плакат отеля, ресторана или туристической фирмы. Далее, если они выбирают представлять туристическую фирму, то им необходимо разработать новый продукт – необычный маршрут, новое экскурсионное направление. Представляя свой отель, студенты должны разработать его необычную концепцию; выбирая ресторан, – интересное, необычное меню.

Далее, на занятии посвященном презентации проектов, участники каждой малой группы рассказывают о себе и о своих обязанностях в качестве менедже-

ра, администратора отеля, а затем о своем проекте. Студенты, выполняющие роль клиента, дают свои отзывы о предоставленных им услугах. Для развития мотивации студентов в процессе обучения иностранному языку, нами использовался следующий вид работ: преподаватель в течение каждого этапа обучения дает студентам тексты на иностранном языке, в которых приводятся биографии успешных менеджеров или инженеров, использовавших творческий подход в своей деятельности, о значении саморазвития для карьерного роста человека и т. п.

Таким образом, мы выявили, что для того, что чтобы работа над кейс-стади и проблемными задачами на занятиях по иностранному языку была эффективной и развивала ключевые профессиональные компетенции студентов необходимо соблюдение вышерассмотренных требований.

Библиографический список

1. Herreid C.F. *Start with a Story: The Case Study Method of Teaching College Science*. Arlington, VA: NSTA. 2007.
2. Herreid C.F. *Science Stories you can count on: 51 Case studies with quantitative reasoning in Biology*. Arlington, VA: NSTA. 2014.
3. Хусаинова Г.Р. Использование приемов решения творческих задач на занятиях по дисциплине «Деловой иностранный язык (Английский)». *Вестник Казанского технологического университета.* 2014; Т. 17; № 9: 376 – 380.
4. Хусаинова Г.Р., Гиниятуллина Д.Р. Метод портфолио для формирования ключевых компетенций будущих инженеров. *Проблемы современного педагогического образования.* Ялта: РИО ГПА. 2018; № 60; Часть 1: 366 – 369.
5. Гиниятуллина Д.Р. Особенности использования методов визуализации при обучении иностранному языку. *Проблемы современного педагогического образования.* Ялта: РИО ГПА. 2017; № 57; Часть 4: 45 – 50.
6. Гиниятуллина Д.Р. Обучение иностранному языку студентов в контексте реализации поликультурного образования. *Проблемы современного педагогического образования.* Ялта: РИО ГПА. 2017; № 57 (3): 42 – 47.

References

1. Herreid C.F. *Start with a Story: The Case Study Method of Teaching College Science*. Arlington, VA: NSTA. 2007.
2. Herreid C.F. *Science Stories you can count on: 51 Case studies with quantitative reasoning in Biology*. Arlington, VA: NSTA. 2014.
3. Husainova G.R. Ispol'zovanie priemov resheniya tvorcheskih zadach na zanyatiyah po discipline «Delovoj inostrannyj yazyk (Anglijskij)». *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta.* 2014; T. 17; № 9: 376 – 380.
4. Husainova G.R., Giniyatullina D.R. Metod portfolio dlya formirovaniya klyuchevyh kompetencij buduschih inzhenerov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* Yalta: RIO GPA. 2018; № 60; Chast' 1: 366 – 369.
5. Giniyatullina D.R. Osobennosti ispol'zovaniya metodov vizualizacii pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Yalta: RIO GPA. 2017; № 57; Chast' 4: 45 – 50.
6. Giniyatullina D.R. Obuchenie inostrannomu yazyku studentov v kontekste realizacii polikul'turnogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Yalta: RIO GPA. 2017; № 57 (3): 42 – 47.

Статья поступила в редакцию 01.12.18

УДК 37.017.4(571.15)

Shaporev D.A., *Cand. of Sciences (History), Head of Department of Constitutional and International law, Barnaul Law Institute of the Interior of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: shaporevda@mail.ru*
Shaporeva E.D., *MA student, Department of History, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: shaporevda@mail.ru*

ON SOME ASPECTS OF MILITARY AND PATRIOTIC EDUCATION OF THE SOVIET YOUNG PEOPLE IN ALTAI. The article is a study of the Soviet experience in the military-patriotic education of pre-conscription youth. The authors set forth the view of the Soviet concept of military-patriotic education of Soviet citizens, reveal the contents of its purpose and basic functions. The article reflects the main directions of work with young people in this area, reveals the role of public organizations in the implementation of educational activities. The authors pay special attention to the work of such subjects of the educational process as the Komsomol (VLKSM), the Army, Air Force and Navy Volunteer Society (DOSAAF) and the school. In a brief form, the main methods of conducting military training among schoolchildren are outlined, the substantive basis of educational work and the main methods of educational influence on students are revealed. In conclusion, the authors figure out that the experience and lessons of the Soviet military-patriotic education can be used for organization of such work in the conditions of modern Russia.

Key words: **military-patriotic education, the Army, Air Force and Navy Volunteer Society (DOSAAF), the Komsomol (VLKSM), pre-draft training, basic military training, military-patriotic club, shooting training, socialist patriotism, Marxist-Leninist worldview.**

Д.А. Шапорев*, канд. ист. наук, доц., нач. каф. конституционного и международного права БЮИ МВД России, г. Барнаул, E-mail: shaporevda@mail.ru*
Е.Д. Шапорева*, магистрант исторического факультета АлтГПУ, группа 622, г. Барнаул, E-mail: shaporevda@mail.ru*

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВЕТСКОЙ МОЛОДЁЖИ НА АЛТАЕ

Статья посвящена изучению советского опыта по военно-патриотическому воспитанию допризывной молодёжи. Авторами излагается понятие советской концепции военно-патриотического воспитания советских граждан, раскрывается содержание его цели и основных функций. В статье отражены основные направления работы с молодёжью по данному направлению, раскрывается роль общественных организаций в осуществлении воспитательных мероприятий. Особое внимание авторы уделили работе таких субъектов воспитательного процесса как ВЛКСМ, ДОСААФ и школа. В краткой форме изложены основные методы проведения занятий по военной подготовке среди школьников, выявлены содержательная основа образовательной работы и основные методы воспитательного воздействия на учащихся. В заключении авторы приходят к выводу о том, что опыт и уроки советского военно-патриотического воспитания могут быть использованы для организации подобной работы в условиях современной России.

Ключевые слова: **военно-патриотическое воспитание, ДОСААФ, ВЛКСМ, допризывная подготовка, начальная военная подготовка, военно-патриотический клуб, стрелковая подготовка, социалистический патриотизм, марксистско-ленинское мировоззрение.**

Процессы обновления, происходящие в нашем обществе и государстве на протяжении последних десятилетий, заставляют по-новому взглянуть на многие процессы и явления, ранее происходившие в нашей стране. Речь идет о переосмыслении советского наследия, изучении опыта и уроков прошлого.

На сегодняшний день в отношении многих достижений Советского государства существуют противоречивые, а порой и взаимоисключающие суждения, в том числе и в отношении системы военно-патриотического воспитания молодёжи, получившей своё законченное развитие к началу 1990-х годов.

Если на рубеже 1990-х – 2000-х гг. государство и общество ещё не выработало сколько-нибудь определенного отношения к самой идее необходимости осуществления военно-патриотического воспитания молодёжи, то сейчас сомнений в необходимости проведения военно-патриотической работы нет. В начале 1990-х годов все прежние достижения в области военно-патриотической работы с молодёжью признавались не пригодными для нового демократического общества. Конечно, советский опыт был не безупречен и, безусловно, заслуживал критической оценки, однако отказываться от успехов, которые были достигнуты в тот период, было бы весьма неблагоразумно.

Советская система предармейской подготовки молодёжи, её теоретическая основа, формы и методы работы с молодёжью по патриотическому воспитанию окончательно сформировались к концу 1970-х гг. В организации военно-патриотического воспитания был накоплен большой положительный опыт, сформировались определенные традиции.

Под военно-патриотическим воспитанием в широком смысле понималась «вся сумма общественного воздействия по воспитанию советских людей в духе

социалистического патриотизма; в узком – как специальная воспитательная работа по формированию знаний, навыков, умений вооруженного защитника Родины» [1].

В этот период организаторами военно-патриотической работы выделялись три важнейшие функции военно-патриотического воспитания: «воспитательная – формирование ценностных ориентиров; дидактическая – выработка военно-прикладных знаний, умений и навыков; развивающая – формирование необходимых психофизических качеств личности» [2].

Целью военно-патриотического воспитания объявлялось «утверждение высокого политического сознания каждого молодого человека, его убежденности, выработанной на основе марксистско-ленинского мировоззрения, и готовности с оружием в руках отстоять свободу и независимость своей Родины и социалистического содружества в целом, формирование активной жизненной позиции, физической выносливости и профессионального мастерства, способности выполнять свою священную обязанность» [3].

В этой связи выделялись три наиболее важные направления работы в системе военно-патриотического воспитания: физическая подготовка, военно-техническая подготовка, морально-политическое воспитание. Критерием эффективности работы с молодёжью использовалось понятие «готовность к защите Родины» – многоплановое личностное образование, которое включало в себя разнообразные качества личности, включающие в себя физическую, морально-психологическую и техническую подготовленность [4].

В это время получает дальнейшее развитие идея о необходимости всестороннего воздействия в процессе военно-патриотического воспитания на волевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. При этом исследователями подчеркивалось приоритетное значение психологической подготовки, формирования эмоционально-волевой устойчивости личности [5]. На практике такой подход должен был привести к увеличению количества мероприятий с элементами имитации боевой обстановки, практических занятий по тактике, огневой подготовке, топографии, комплексные полевые занятия, пребывания в военно-спортивных лагерях и т. п. Опыт боевых действий в Афганистане подтвердил правильность такого подхода. Данные идеи были положены в основу практической реализации военно-патриотической работы на территории всей страны, в том числе и в Алтайском крае.

Таким образом, вышеуказанные теоретические положения позволяют нам сделать вывод о том, что в то время военно-патриотической работе с молодёжью уделялось пристальное внимание, она рассматривалась в качестве эффективного средства формирования личности. Согласно данным 1985 г., в Алтайском крае действовало 25 военно-патриотических клубов, в которых занималось более 1800 юношей и девушек, при этом необходимо отметить, что работа клубов применялась для работы с трудными подростками. Каждый четвертый подросток либо состоял в прошлом, либо находился на учете в инспекции по делам несовершеннолетних (ИДН) [6].

Основную организационную роль в военно-патриотическом воспитании молодёжи в 80-е гг. играла деятельность различных молодёжных организаций, и прежде всего ВЛКСМ. На комсомол возлагались наиболее важные задачи в деле воспитания молодого поколения. Здесь следует отметить, что в комсомольских организациях разного уровня имелись специальные организационные отделы, которые отвечали за идейно-политическое и военно-патриотическое воспитание. Во главе этих отделов стояли, как правило, вторые секретари райкомов, которые принимали решения партийных органов о воспитательной работе с молодёжью к неукоснительному исполнению.

Но не только комсомол участвовал в проведении воспитательных мероприятий в оборонно-массовой работе. Здесь необходимо указать на важную роль других общественных организаций и движений, таких например как Союз ветеранов, спортивные организации, профсоюзы, молодёжные секции творческих союзов, военно-патриотические и военно-спортивные клубы, сообщество ДОСААФ (добровольное общество содействия армии авиации и флоту) и др.

В действительности эта работа проводилась по нескольким направлениям: идейно-политическое воспитание, спортивно-массовая работа, развитие трудовой активности, повышение культурного уровня, становление личности на революционных, боевых и трудовых традициях, воспитание в процессе работы в молодёжных организациях и др. [7]. Числу наиболее распространенных форм воспитательной работы в 80-е годы с полной уверенностью можно отнести: встречи с ветеранами, экскурсии по местам боевой славы, лекции, тематические вечера, уроки мужества, занятия в клубах военно-патриотической направленности, военно-спортивные игры, и т.п.

Отчеты комсомольских организаций и ДОСААФ указывают на то, что главное взаимодействие их совместной работы осуществлялось по нескольким направлениям: проведение спартакиад допризывной и призывной молодёжи, военно-спортивных игр, НВП (начальной военной подготовки), организация работы военно-спортивных лагерей, воспитательная работа в период призыва на сборных пунктах, создание военно-патриотических клубов и объединений, военно-профессиональная ориентация, отбор и направление в вузы, военно-техническая подготовка, развитие тематических и военно-прикладных видов спорта, укрепление материально-технической базы оборонно-массовой работы, военно-патриотическая пропаганда подготовку специалистов для ВС СССР и народного хозяйства, укрепление связей и шефства над воинскими частями, участие в решении проблем военно-патриотического воспитания [8].

В качестве наиболее важных функции органов ДОСААФ можно выделить такие как: проведение спортивных мероприятий, профессиональная подготовка специалистов для народного хозяйства, подготовка специалистов для службы в Вооруженных Силах, начальная военная подготовка.

Алтайское оборонное Общество являлось одной из наиболее крупных организаций ДОСААФ Сибирского региона. По состоянию на 1981 г. на территории Алтайского края находилось 28 учебных пунктов, в которых проходило обучение более 2 тыс. человек.

Занятия, проводимые в учебных пунктах были весьма разнообразны. В качестве примера здесь можно привести работу учебного пункта завода ХБК (Хлопчато-бумажного комбината) г. Барнаула. В соответствии с материалами отчетности: «на Военно-учебном пункте завода в течение 4-х дней, в период с 19 по 23 февраля 1976 года, осуществлялась следующая работа: проведено комсомольское собрание; концерт художественной самодеятельности силами призывников; марш-бросок на лыжах; лыжные гонки; тур-поход на 10 км; ночные боевые тревоги; ночной тактический бой; военная викторина: лекции, доклады, беседы; спортивные игры; выпуск боевых листков; встреча с ветеранами в с. Речкуново; принятие в члены ВЛКСМ» [9].

Проведение уроков «Начальной военной подготовки» (НВП), которая была введена в школьную образовательную программу на основании закона «О всеобщей воинской обязанности» в старших классах, являлась одним из наиболее важных факторов по формированию патриотизма у школьников и готовности молодёжи к воинской службе.

При этом следует заметить, что еще до изучения НВП в старших классах ученики среднего школьного возраста были вовлечены в систему внеклассных мероприятий по военной подготовке в основе которой лежала стрелковая подготовка. Ученики 4-6 классов тренировались в стрельбе из пневматической винтовки, а старших классов – из малокалиберной. Примечательно, что подобного рода мероприятия наибольший интерес вызывали у так называемых «трудных» подростков [10].

В качестве основной задачи НВП выступало «воспитание высоких морально-политических качеств у будущих воинов Советской Армии, знакомство их с современным вооружением, с основными требованиями военной присяги и воинских уставов».

В целом методика проведения занятий по военной подготовке школьников были традиционными для своего времени и включали в себя беседу с учителем, лекции, опрос учащихся. На уроках в обязательном порядке применялись наглядные методы обучения, широко использовались кинофильмы и диафильмы. Так, например, при проведении занятия на тему «Характеристика оружия массового поражения иностранных армий» военрук должен был использовать плакаты «Характеристика очагов массового поражения», «Порядок действия населения в зонах радиоактивного заражения». Школьники изучали особенности использования средств индивидуальной защиты – противогазов, респираторов, защитной одежды. В ходе проведения урока большую роль играла практическая часть, которая выражалась в закреплении навыков военного дела: сборка и разборка автомата, работа с приборами радиационной, химической разведки и дозиметрического контроля.

Содержательной основой военно-патриотического воспитания являлись материалы всемирной и отечественной истории, истории «малой родины». Особое значение придавалось сведениям военной истории, свидетельствующих о стойкости народов при защите от врагов (подвиги греческих спартанцев, городов-героев Великой Отечественной войны и т. д.), факты борьбы за национальное освобождение (борьба с татаро-монгольским игом), примеры отваги и готовности к самопожертвованию (Жанна д'Арк, Евпатий Коловрат, Александр Матросов), а так же факты, вызывающие чувство гордости за победу над врагом (победы в войнах с Наполеоном, гитлеровской Германией и т. д.). Надо сказать, что в изучении прошлого человечества советская педагогика видела большой воспитательный потенциал, поскольку история не только целостно и многомерно позволяла раскрыть культурно-исторический опыт человечества, но и содержала возможность заложить основы патриотических чувств с помощью методов эмоционально-образного воздействия, работы с наглядными средствами обучения, документами, методов эмоционального заражения, рассуждения, убеждения и т. д.

Как правило, педагоги выделяли четыре основных метода воспитательного воздействия: внушение, подражание, заражение и убеждение. В обучении истории главную роль играли заражение (эмоциональное воздействие, передача своего эмоционального состояния) и убеждение (словесное воздействие, доказательство истинности того или иного положения). Эти психологические импульсы могли исходить не только от учителя, но и от одноклассников, очевидцев событий и даже средств обучения.

В ходе обучения истории применяли и иные методы военно-патриотического воспитания (Г.М. Донской, П.С. Лейбенгруб и др.): методы эмоционально-образного воздействия воспитания (основным механизмом здесь выступает эмпатия), методы создания содержательной основы воспитания (работа с документами – письмами, воспоминаниями) и, наконец, методы формирования оценочных суждений (связанных с воспитательным потенциалом истории).

Таким образом, военно-патриотическое воспитание молодёжи представляло слаженную, организованную работу, разнообразную по содержанию и широкую по своим масштабам. Подобный подход не мог не оказать на молодое поколение определенного воздействия, включавшего сформированность убеждений в высоком общественном значении тех установок, которые прививались в ходе проведения вышеуказанных мероприятий. На наш взгляд, военно-патриотическая работа учитывала особенности детской и подростковой психологии, которые проявлялись в том числе в стремлении к самоутверждению, обладанию авторитетом в глазах сверстников. Этим обстоятельством можно истолковать высокую популярность военно-патриотических клубов и мероприятий патриотической направленности среди молодёжи в рассматриваемый период.

Представляется, что опыт и уроки советского военно-патриотического воспитания могут быть в значительной степени использованы для организации аналогичной работы в условиях современной России в целях формирования стойкой гражданской позиции подрастающего поколения российских граждан.

Библиографический список

1. Кононов А.Н. Военно-патриотическое воспитание трудящихся. *Философия и научный коммунизм.* 1986; Выпуск 13: 113 – 119.
2. Аронов А.С. Совершенствование системы военно-патриотического воспитания школьников. *Советская педагогика.* 1980; 16: 28.
3. Маныкин А.В. Защита социализма – высший интернациональный долг молодёжи. *Коммунист Вооруженных Сил.* 1980; 16: 28.
4. Вырщиков А.Н. К вопросу о развитии психолого-педагогических основ ВПВ молодёжи. *Вопросы формирования у молодёжи готовности к защите Родины.* Москва, 1986: 23 – 33.
5. Барабанщиков А.В., Белоусов Н.А. Психологическая подготовка учащихся к военной службе. *Советская педагогика.* 1985; 1: 21 – 32.
6. *ЦХАФ АК*. Ф. 482; Оп. 43; Д. 21; Л. 79.
7. *ЦХАФ АК*. Ф. 482; Оп. 35; Д. 171; Л. 91.
8. Джумаев Ш.С. Военно-патриотическое воспитание молодёжи на боевых интернациональных традициях советского народа. *Научный коммунист.* 1982; 6: 70 – 75.
9. ЦХАФ АК. Ф. Р-452. Оп. 3. Д. 288. Л. 16.
10. *Архив музея средней школы № 59.*

References

1. Kononov A.N. Voenno-patrioticheskoe vospitanie trudyaschihsya. *Filosofiya i nauchnyj kommunizm.* 1986; Vypusk 13: 113 – 119.
2. Aronov A.S. Sovershenstvovanie sistemy voenno-patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Sovetskaya pedagogika.* 1980; 16: 28.
3. Manykin A.V. Zaschita socializma – vysshij internacional'nyj dolg molodezhi. *Kommunist Vooruzhennyh Sil.* 1980; 16: 28.
4. Vyrschikov A.N. K voprosu o razvitii psihologo-pedagogicheskih osnov VPV molodezhi. *Voprosy formirovaniya u molodezhi gotovnosti k zaschite Rodiny.* Moskva, 1986: 23 – 33.
5. Barabanschikov A.V., Belousov N.A. Psihologicheskaya podgotovka uchaschihsya k voennoj sluzhbe. *Sovetskaya pedagogika.* 1985; 1: 21 – 32.
6. *CHAF AK*. F. 482; Op. 43; D. 21; L. 79.
7. *CHAF AK*. F. 482; Op. 35; D. 171; L. 91.
8. Dzhumaev Sh.S. Voenno-patrioticheskoe vospitanie molodezhi na boevyh internacional'nyh tradiciyah sovetskogo naroda. *Nauchnyj kommunist.* 1982; 6: 70 – 75.
9. CHAF AK. F. R-452. Op. 3. D. 288. L. 16.
10. *Arhiv muzeya srednej shkoly № 59.*

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 371

Shonin M.Yu., *postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology of Higher School, Moscow Humanitarian University (Moscow, Russia), E-mail: st_max_92@mail.ru*

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY IN SENIORS BY MEANS OF MATHEMATICAL TASKS. Achievement by students of good results in the doctrine is inseparably linked with their cognitive activity in educational cognitive activity. System approach which use allows marking out structure of hierarchically presented psychology and pedagogical concepts can be used for receiving more complete and complete idea of cognitive activity: “requirement”, “interest”, “activity”, “signs of cognitive activity”, “cognitive activity”. The main attention in the research is dedicated to the selection of training material for stimulation, the elements entering into structure, in logic of development of cognitive activity in seniors at mathematics lessons.

Key words: **cognitive activity, cognitive interest, initiative, skill to communicate, commitment, will, mathematical task, senior.**

М.Ю. Шонин*, аспирант каф. педагогики и психологии высшей школы, АНО ВО «Московский гуманитарный университет», г. Москва, E-mail: st_max_92@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Достижение учащимися высоких результатов в учении неразрывно связано с их познавательной активностью в учебно-познавательной деятельности. Для получения более полного и целостного представления о познавательной активности может быть задействован системный подход, использование которого позволяет выделить структуру иерархически представленных психолого-педагогических понятий: «потребность», «интерес», «активность», «признаки познавательной активности», «познавательная активность». Основное внимание в данной статье посвящено отбору учебного материала для стимулирования, входящих в структуру элементов, в логике развития познавательной активности у старшеклассников на уроках математики.

Ключевые слова: **познавательная активность, познавательный интерес, инициативность, коммуникабельность, целеустремленность, воля, математическая задача, старшеклассник.**

В современной психолого-педагогической литературе интерес рассматривается в качестве сложнейшего психического образования характеризующегося расположенностью, эмоциональной захваченностью, увлечённостью индивидом тем или иным объектом (В.А. Далингер). Что касается его (интереса) места в образовательном процессе, то он «играет исключительно важную мотивационную роль в формировании и развитии у учащихся навыков, умений и интеллекта» (К.Э. Изард).

Польский математик Г. Штейнгауз отмечал, что «математические факты, в отличие от фактов экспериментальной физики или биологии, сами по себе нельзя считать ни понятными, ни интересными, по крайней мере, если нет строгого определения соответствующих понятий. Для развития интереса к математике у старшеклассников необходимо использовать занимательный материал, т.е. такие задачи, формулировка которых отличается наличием побуждающего к их решению элементов. Например: Дана правильная четырехугольная пирамида, a – сторона основания, h – высота пирамиды. Найдите объем пирамиды, если $a=\sqrt{69}$, $h=9$. Вычислив результат, вы узнаете, сколько МэВ в 1 а.е.м.

Преимущество данных задач заключается в простоте их формулировки. Кроме того, заключенное в ответе научное знание, можно ориентировать на предметные интересы конкретно каждого старшеклассника.

В процессе решения той или иной математической задачи учащийся может прийти к неожиданному, в какой-то степени, абсурдному результату. Известный советский математик В.Г. Болтянский отмечал неожиданность в качестве одного из компонентов математической красоты, а «красота вызывает интерес к ней» [1, с. 41]. Примерами подобных задач могут послужить математические софизмы. Софизм – это «измышление, хитрость, которые базируются на разнообразных нарушениях логического закона тождества, представляют собой внешне правильные доказательства ложных мыслей» (В.М. Брадис).

Важное место в обучении учащихся математике занимают задачи с историческим содержанием. Так грамотное включение данных задач на уроках мате-

матики, с одной стороны, способствует обеспечению более полноценного усвоения математической терминологии, ценностному отношению к математическим знаниям, с другой – позволяет сформировать в сознании учащихся некоторые сведения о фактах, событиях, объектах прошлого с помощью математического аппарата. Кроме того, уроки с использованием исторического материала привлекают учащихся с различным уровнем познавательного интереса, что положительно сказывается на учении (М.В. Аксенова). Источниками данных задач могут послужить как древние математические книги, так и более современные учебно-методические пособия.

Математическое знание довольно органично вписывается во многие сферы человеческой жизнедеятельности. Данное обстоятельство позволяет сформулировать огромное количество математических задач из различных областей знаний (физика, химия, биология, экономика, техника и др.), описывающих всевозможные жизненно-практические ситуации. Подобная особенность дает возможность успешно сочетать математическое знание с личными увлечениями старшеклассников, лежащих в других познавательных сферах деятельности.

При организации процесса решения подобных задач необходимо учитывать требования к их отбору. К их числу относятся: 1) ориентир задачи на выполнение познавательной функции; 2) задачный материал, должен быть доступен учащимся; 3) сюжетная линия задачи, числовые значения ее данных, постановка вопроса и результат полученного решения должны быть реальными или максимально приближенными к реальности [2]. Отметим, что задачи с практическим содержанием, составленные на основе реального сюжета с реальными числовыми данными позволят расширить представления учащихся о возможностях математики в решении задач, поскольку содержательно они могут ориентировать его на будущую профессиональную деятельность или бытовые ситуации [3].

Сформированный познавательный интерес к изучению математики, выражающийся благодаря способности старшеклассника к самостоятельным начинаниям, образует личностное качество инициативность. В условиях образовательного процесса проявление обучающимся инициативы является приобщение их к творческой деятельности, в результате которой они смогут найти собственное решение в том или ином вопросе в поле исследуемой деятельности. Поэтому большое значение для её развития имеет самостоятельная работа учащихся.

Для ее организации с целью дальнейшего обсуждения на уроках, целесообразно выносить такие вопросы, которые не вызывали бы достаточных затруднений в процессе их решения. Так, например, на уроке по теме «Параллельность плоскостей. Свойства параллельных плоскостей» (геометрия 10 класс) рассматриваются свойства параллельных плоскостей. Приведем в качестве примера некоторые из них: 1) Через одну точку, которая лежит вне конкретной данной плоскости, мы можем провести одну и только одну параллельную ей плоскость; 2) В том случае, когда две плоскости являются параллельными по отношению к третьей, между собой они также параллельны; 3) Если отдельно взятая прямая линия пересекает одну из этих параллельных плоскостей, то она пересечет и другую.

Данные свойства формулируются учителем, а их доказательство предлагается выполнить учащимся самостоятельно, с последующим обсуждением на уроке. Роль учителя в этом случае сводится к организации работы учащихся и наблюдением за ней в процессе обсуждения, к оказанию необходимой помощи.

Приобретенные теоретические знания старшеклассник реализует в процессе решения различных задач. При этом довольно часто ему приходится сталкиваться с определенными трудностями, способствующими снижению его активности. Одним из дидактических приемов, стимулирующих старшеклассника на достижение положительного результата в учении является создание ситуации успеха.

Успешный ученик работает над собой и развивается в соответствии со своей индивидуальной траекторией. Применительно к процессу обучения математике для развития целеустремленности у старшеклассников будет эффективна система задач с постепенным повышением уровня сложности. При этом следует учитывать, что задачи должны быть посильными, чтобы учащийся смог, опираясь на уже имеющиеся знания, решать их, тем самым преодолевать все новые барьеры сложности и двигаться дальше по постепенно усложняющемуся пути. Как утверждал профессор А.С. Белкин: «Если лишить учащегося веры в себя, трудно надеяться на его «светлое будущее». Один неосторожный, необдуманный шаг учителя способен надломить его так, что не помогут никакие воспитательные ухищрения» [4, с. 83].

При дифференциации задач математики и методисты выделяют три уровня сложности: 1) уровень А – содержит достаточно простые, однозложные задачи. Решение подобных задач необходимо лишь для закрепления базовых знаний (аксиомы, определения понятий, их признаки, свойства, математические формулы) преимущественно текущего урока; 2) уровень В – задачи, относящиеся к данному уровню, могут содержать более сложную конструкцию решения по отношению с задачами уровня А. Решение данных задач позволяет достигать как учебных целей текущего урока, так и систематизировать имеющиеся знания; 3) уровень С – задачи на доказательство, а также задачи с параметрами традиционно считаются одними из самых сложных задач в школьном курсе математики. Данный факт обусловлен спецификой их решения, которая с одной стороны требует глубокого владения учебного материала, с другой – исследовательских умений и творческих навыков, с третьей – каждая такие задачи представляют собой целый класс простых задач, для каждой из которых должно быть получено решение. Механизм, посредством которого старшеклассник преодолевает встречающиеся на пути перехода с легкого на более трудный уровень сложности, называют волей. Ее развитие связано с производством определенного продукта или достижение конкретной цели.

Отметим специфику задач на доказательство. Отличие данного типа задач состоит в необходимости установления причинно-следственных связей между отдельно взятыми научными фактами, позволяющими логически перейти от массива изначально имеющихся данных к тому, что требуется доказать. В этой связи процесс решения задач на доказательство дает возможность применения учащимися элементов аналитико-синтетических операций, предусматривающих, как правило, использованию знаний о математических отношениях, взятых в «чистом виде». Так решение какой-либо геометрической задачи на доказательство главным образом зависит от правильности рассуждений при наличии необходимых геометрических знаний и владении геометрическими операциями.

Трудности в процессе решения геометрических задач на доказательство состоит в том, что геометрические фигуры, элементы и их отношения имеют не одно, а несколько свойств, при этом согласно условию той или иной задачи порой неочевидно, какое из них в данном случае необходимо применить для установления требуемой связи. Поэтому для успешного решения геометрических задач нужно, во-первых, путем анализа условия задачи выбрать необходимые геометрические факты (определения, теоремы, признаки, свойства и т.д.) и, во-вторых, установить правильное их сочетание, позволяющее решить поставленную задачу. В этой связи выделяют три уровня сложности: 1) уровень А, предусматривающий использования одного геометрического факта при решении задачи; 2) уровень В, предполагающий задействовать два или три геометрических факта; 3) уровень С, подразумевающий использовать более трех теоретических утверждений. [5; 6].

Таким образом, было выявлено и обосновано математическое содержание, стимулирующее элементы структуры познавательной активности в логике ее (познавательной активности) развития. Результаты данной статьи могут быть использованы учителями-предметниками общеобразовательных школ, а также учеными-исследователями для более глубокого изучения методического аспекта развития познавательной активности старшеклассников на уроках математики.

Библиографический список

1. Болтянский В.Г. *Элементарная геометрия: Книга для учителей*. Москва, 1985.
2. Шапиро И.М. *Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики*: *Книга для учителя*. Москва, 1990.
3. Полякова Т.А. Задачи с практическим содержанием в курсе математики в техническом вузе. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; 7 (июль). Available at: http://e-kon-cept.ru/2016/16143.htm
4. Белкин А.С. *Ситуация успеха. Как ее создать*? Москва: «Просвещение», 2002.
5. Ситаров В.А., Шонин М.Ю. Логика развития познавательной активности. *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология*. Сб. науч. трудов. Ялта: РИО ГПА, 2017; Вып. 55; Ч. 7: 77 – 86.
6. Шонин М.Ю. Дидактическая направленность признаков познавательной активности. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика.* 2018; Т. 23; № 2: 12 – 16.
7. Шонин М.Ю. Развитие познавательной активности учащихся на основе системного подхода. *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2017; 6 (81): 205 – 210.

References

1. Boltyanskij V.G. `*Elementarnaya geometriya: Kniga dlya uchitelej*. Moskva, 1985.
2. Shapiro I.M. *Ispol'zovanie zadach s prakticheskim soderzhaniem v prepodavanii matematiki*: *Kniga dlya uchitelya*. Moskva, 1990.
3. Polyakova T.A. Zadachi s prakticheskim soderzhaniem v kurse matematiki v tehnicheskom vuze. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; 7 (iyul'). Available at: http://e-kon-cept.ru/2016/16143.htm
4. Belkin A.S. *Situaciya uspeha. Kak ee sozdat'*? Moskva: «Prosveschenie», 2002.
5. Sitarov V.A., Shonin M.Yu. Logika razvitiya poznavatel'noj aktivnosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psihologiya*. Sb. nauch. trudov. Yalta: RIO GPA, 2017; Vyp. 55; Ch. 7: 77 – 86.
6. Shonin M.Yu. Didakticheskaya napravlennost' priznakov poznavatel'noj aktivnosti. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika.* 2018; T. 23; № 2: 12 – 16.
7. Shonin M.Yu. Razvitie poznavatel'noj aktivnosti uchaschihsya na osnove sistemnogo podhoda. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; 6 (81): 205 – 210.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 373.25

***Yudina I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Special Defectological Education Department, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: i-yudina@list.ru*
***Chernyh E.S.**, MA student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Head of "Star" Kindergarten (Yakutsk, Russia), E-mail: dsstar@yandex.ru*

MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO CHILDREN OF EARLY AGE WITH SPECIAL NEEDS IN CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article describes the process of modeling the psychological and pedagogical support to children of early age with special needs implemented in the pre-school educational organization considering leading trends in special education system development and established regional practice. Structural and functional models of pre-school educational organization developed and tested in the course of innovation that allows to carry out psychological and pedagogical support to children from early age and implement various models of integrated education and training which contributes to the expansion of an inclusive educational environment are described. The model of psychological and pedagogical support to children of early age with disabilities in the conditions of pre-school educational organization aimed at providing them with correctional and developmental assistance together with active interaction with family contributing to the improvement of its educational and habilitation potential are proposed by authors. Target, informative, operational and effective, estimated and productive components of this model are disclosed.

Key words: **children with special needs, early age, psychological and pedagogical assistance, model.**

***И.А. Юдина**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. СДО, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: i-yudina@list.ru*
***Е.С. Черных**, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, зав. МБДОУ «Д/с № 1 «Звездочка», г. Якутск, E-mail: dsstar@yandex.ru*

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Данная статья посвящена процессу моделирования психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, реализуемого в условиях дошкольной образовательной организации с учетом ведущих тенденций развития системы специального образования и сложившейся региональной практики. Описывается структурно-функциональная модель ДОО, разработанная и апробированная в ходе инновационной деятельности, позволяющая осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей, начиная с раннего возраста, и реализовывать различные модели интегрированного воспитания и обучения, что способствует расширению инклюзивной образовательной среды. Авторами предложена модель психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в условиях ДОО, нацеленная на оказание им коррекционно-развивающей помощи при условии активного взаимодействия с семьей, способствующего повышению её воспитательно-абилитационного потенциала. Раскрываются целевой, содержательный, операционно-действенный, оценочно-результативный компоненты данной модели.

Ключевые слова: **дети с ограниченными возможностями здоровья, ранний возраст, психолого-педагогическое сопровождение, модель.**

В настоящее время стратегическим направлением развития системы специального образования в России является построение системы ранней помощи, призванной содействовать максимально возможным достижениям в развитии ребёнка, имеющего ограничения жизнедеятельности, поддержанию его здоровья, успешной социализации и включению в образовательную среду с последующей интеграцией в общество [1]. При формировании системы ранней помощи важная роль отводится дошкольным образовательным организациям (ДОО), на базе которых осуществляется сопровождение нуждающихся в ней детей и их семей. На этапе внедрения региональных программ ранней помощи актуальна проблема разработки и реализации эффективных моделей психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях ДОО, способствующих их оптимальному развитию и адаптации, интеграции семьи и ребёнка в общество, повышению доступности образования.

Современный интерес исследователей к проблеме психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ обусловлен наличием в этом возрасте уникальных компенсаторных возможностей развития, реализация которых во многом определяется условиями семейного воспитания, степенью включенности родителей в коррекционно-развивающий процесс (Е.А. Екжанова, И.Ю. Левченко, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, О.В Югова и др.).

Значимым ресурсом при построении системы ранней помощи является имеющийся опыт психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в ДОО, отражающий региональные особенности данного процесса.

Специфика развития системы коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ в Республике Саха (Якутия) заключается в недостроенности ее дошкольного звена, обусловливающей недостаточный охват нуждающихся в ней детей, что негативно влияет на доступность для них качественного образования, создание условий для эффективной реализации инклюзивного образования.

На базе МБДОУ Детский сад №1 «Звездочка», единственной ДОО г. Якутска, системно реализующей коррекционно-педагогическую помощь детям с ДЦП, с 2009 г. ведется опытно-экспериментальная работа на тему «Педагогические условия интегрированного воспитания и обучения детей с церебральным параличом в ДОУ», которая в настоящее время имеет статус республиканской инновационной площадки.

В ходе инновационной деятельности разработана и апробируется модель ДОО, позволяющая осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей, начиная с раннего возраста, и реализовывать различные модели интегрированного воспитания и обучения, что способствует расширению инклюзивной образовательной среды.

В процессе педагогического моделирования мы основывались на определении Краевским В.В. модели как системы элементов, воспроизводящей определенные стороны, связи, функции предмета исследования [2, с. 120]. При разработке модели ДОО мы придерживались системного подхода, предусматривающего всестороннее, комплексное рассмотрение исследуемого объекта как совокупности множества различных элементов, выделение интегративных системообразующих связей и отношений, учет совокупности внешних и внутренних факторов и условий.

Целью педагогического моделирования в рамках инновационной деятельности было определено построение структурно-функциональной модели ДОО, создающей условия для раннего выявления и диагностики отклонений в развитии ребёнка с целью осуществления ранней комплексной помощи, профилактики вторичных нарушений и предоставления возможности интегрированного обучения детей с ОВЗ.

Основные задачи разработки модели ДОО:

- перенос начала коррекционно-педагогического воздействия на максимально ранние сроки развития ребёнка;
- создание условий для реализации различных моделей интеграции в соответствии с возможностями детей;
- привлечение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в процесс коррекционно-педагогической помощи в качестве субъектов коррекционно-педагогического воздействия, содействие родителям в их становлении в качестве организаторов адекватных условий личностного развития ребёнка;
- координационно-методическое сопровождение процесса воспитания и обучения детей с ОВЗ в ДОО;
- пропаганда дефектологических знаний с целью профилактики аномального детства и содействия развитию процессов социальной и образовательной интеграции.

В разработанную структурно-функциональную модель ДОО включены диагностический, коррекционно-образовательный, координационно-методический блоки, реализующие следующие ее функции: диагностико-профилактическую, коррекционно-развивающую, координационно-организационную, научно-методическую, аналитико-прогностическую, инновационно-исследовательскую, образовательно-просветительскую [3].

В диагностический блок входит психолого-медико-педагогический консилиум, результатом деятельности которого является организация целостной системы психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в ДОО.

Коррекционно-образовательный блок включает группу кратковременного пребывания комбинированной направленности для детей с ДЦП, группы комбинированной направленности, лекотеку, службу ранней помощи.



Рис. 1. Модель психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в условиях ДОО

Важным условием организации коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ в ДОО мы определили реализацию в соответствии с возможностями детей различных моделей интеграции: частичная и временная; частичная, но постоянная; постоянная, значительная, но неполная; постоянная и полная [4]. Это позволяет в ходе определения образовательного маршрута гибко подстраивать условия образовательной среды под потребности каждого ребёнка с ОВЗ, постепенно включая его в единое образовательное пространство ДОО.

В координационно-методический блок включены организационно-методический совет и семейный клуб «Росток», созданный для активного вовлечения родителей в коррекционно-развивающую работу с детьми с ОВЗ в качестве субъектов коррекционно-педагогического воздействия. С этой целью направлениями деятельности клуба определены осуществление родительского всеобуча в области семейного воспитания детей с ОВЗ и организация совместной досуговой деятельности.

Таким образом, в ходе планомерной деятельности разработана и реализуется структурно-функциональная модель ДОО, включающая такие вариативные формы дошкольного образования, как группа кратковременного пребывания, лекотека и служба ранней помощи, повышающие доступность качественного образования для детей с ОВЗ, способствующая созданию условий для эффективной реализации инклюзивного образования, что является инновацией для образовательного пространства г. Якутска.

Поэтапная разработка структурно-функциональной модели ДОО обусловила необходимость моделирования процесса психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в условиях ДОО. В процессе педагогического моделирования была определена структура модели психолого-педагогического сопровождения, которая включала следующие компоненты: целевой, содержательный, операционно-действенный, оценочно-результативный, а также в качестве обязательного элемента – системообразующие связи, способствующие взаимодействию элементов и образованию единого структурного целого.

Согласно модели, психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с ОВЗ в условиях ДОО организуется с целью оказания им коррекционно-развивающей помощи при условии активного взаимодействия с семьей для повышения ее воспитательно-абилитационного потенциала.

Основным подходом в психолого-педагогическом сопровождении детей раннего возраста с ОВЗ в условиях ДОО определен декларируемый в настоящее время семейно-центрированный подход, основывающийся на определении семьи как наилучшей среды для развития ребёнка и характеризующийся организацией такого взаимодействия специалистов с семьей, при котором она «из инструмента помощи превращается в активного участника, а специалист из эксперта – в партнера» [5, с. 150]. При семейно-центрированной модели коррекционная работа преобразуется, так как программа коррекционно-развивающего обучения реализуется самими родителями или с их помощью [6, с. 28]. Важным условием реализации семейно-центрированной модели ранней помощи является социально-психологическая поддержка семьи ребёнка с ОВЗ.

В рамках семейно-центрированного подхода определены принципы психолого-психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в ДОО:

- учет потребностей и запросов семьи, приоритет интересов семьи;
- индивидуально-ориентированный подход к каждой семье;
- активное вовлечение семьи в реализацию индивидуальной коррекционно-развивающей программы;
- развитие собственного потенциала семьи;
- постепенное снижение степени поддержки семьи;
- поэтапное расширение возможностей социальной и образовательной интеграции;
- одновременная работа с матерью и ребёнком с учетом особенностей каждого;
- последовательность и преемственность в соблюдении этапов психолого-педагогического сопровождения.

Мы солидарны с мнением Юговой О.В., что выбор стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения семьи ребёнка с отклонениями в развитии определяется запросом, возможностями и позицией его родителей, структурой и тяжестью нарушений развития ребёнка. Адекватность такого выбора способствует предупреждению возможных отклонений в развитии, максимальной компенсации нарушений и социализации детей, повышению педагогической компетентности родителей [7, с. 5 – 6].

В процессе консультирования семьи при определении стратегии оказания ранней психолого-педагогической помощи ребёнку с ОВЗ мы основываемся на моделях, разработанных Юговой О.В. в соответствии с запросом и возможностями родителей: полная непрерывная, сопроводительная, консультативная [8]. Выбор соответствующей модели помощи определяет продолжительность взаимодействия специалистов с семьей, формы такого взаимодействия, степень самостоятельности родителей в реализации коррекционно-развивающей программы. При реализации данных моделей важно предусмотреть оптимальное применение таких форм работы с семьей, как домашнее визитирование, способствующее подбору адекватных способов взаимодействия с ребёнком, нормализации жизни семьи, и дистанционное консультирование, позволяющее обеспечить консультативной поддержкой большее число семей в условиях низкой доступности коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста с ОВЗ. С целью социально-психологической поддержки семьи, содействия родителям в их становлении в качестве организаторов адекватных условий личностного развития ребёнка значимым является их вовлечение в деятельность семейного клуба.

При определении образовательного маршрута ребёнка в условиях службы ранней помощи и группы кратковременного пребывания предусматривается возможность реализации моделей интеграции. Частичная и временная интеграция полезна на начальном этапе перехода ребёнка с ОВЗ из службы ранней помощи в группу кратковременного пребывания в ходе его участия в праздниках и досуговых мероприятиях, проводимых в группе. Частичная, но постоянная интеграция реализуется посредством включения ребёнка с ОВЗ, посещающего службу ранней помощи, в совместную игровую деятельность с нормативно развивающимися детьми группы кратковременного пребывания для нормализации способов социального взаимодействия. При переводе ребёнка группу кратковременного пребывания появляется возможность последовательной реализации постоянной, значительной, но неполной интеграции в ходе дальнейшего расширения его социального взаимодействия, а впоследствии – постоянной и полной интеграции с сохранением индивидуальной коррекционной помощи. В процессе реализации указанных моделей интеграции, которые подбираются с учетом возможностей детей, обеспечивается поэтапность включения ребёнка раннего возраста с ОВЗ в единое образовательное пространство ДОО.

Таким образом, предлагаемая модель психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ позволяет осуществлять этот процесс в дошкольной образовательной организации с учётом ведущих тенденций развития системы специального образования и сложившейся региональной практики.

Библиографический список

1. *Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года.* Available at: http://static.government.ru/media/files/7NZ6EKa6SOcLcCCQbyMRXHsdcTmR9lki.pdf
2. Краевский В.В. Моделирование в педагогическом исследовании. *Введение в научное исследование:* учебное пособие для студентов пед. ин-тов. Под редакцией В.И. Журавлева. Москва, 1988: 107 – 122.
3. Юдина И.А. *Становление коррекционно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии в Республике Саха (Якутия) и пути ее совершенствования.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2001.
4. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен. *Дефектология.* 2008; 2: 86 – 94.
5. Разенкова Ю.А. Отечественная система ранней помощи: от научных исследований к обновлению практики. *Обучение и воспитание детей с ОВЗ: современная практика и взгляд в будущее*: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, г. Якутск, 17 марта 2017 г. Редкол.: И.А. Юдина, Н.А. Абрамова, С.Н. Архипова, Н.Н. Иванова, Е.Н. Корнилова. Электрон. текс. дан. (3,1 Мб). Киров: Издательство МЦИТО, 2017: 149 – 153.
6. Жиянова П.Л. *Семейно-центрированная модель ранней помощи детям с синдромом Дауна*: методическое пособие. Москва: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2014.
7. Югова О.В. *Вариативные стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения ребёнка с отклонениями в развитии и его семьи.* Автореферат диссертации… кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
8. Югова О.В. Вариативная модель ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. *Специальное образование*. 2017; 1: 53 – 67.

References

1. *Koncepciya razvitiya rannej pomoschi v Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda.* Available at: http://static.government.ru/media/files/7NZ6EKa6SOcLcCCQbyMRXHsdcTmR9lki.pdf
2. Kraevskij V.V. Modelirovanie v pedagogicheskom issledovanii. *Vvedenie v nauchnoe issledovanie:* uchebnoe posobie dlya studentov ped. in-tov. Pod redakciej V.I. Zhuravleva. Moskva, 1988: 107 – 122.
3. Yudina I.A. *Stanovlenie korrekcionno-pedagogicheskoj pomoschi detyam s otkloneniyami v razvitii v Respublike Saha (Yakutiya) i puti ee sovershenstvovaniya.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2001.

4. Malofeev N.N., Shmatko N.D. Integraciya i special'nye obrazovatel'nye uchrezhdeniya: neobhodimost' peremen. *Defektologiya*. 2008; 2: 86 – 94.
5. Razenkova Yu.A. Otechestvennaya sistema rannej pomoschi: ot nauchnyh issledovanij k obnovleniyu praktiki. *Obuchenie i vospitanie detej s OVZ: sovremennaya praktika i vzglyad v buduschee*: Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, g. Yakutsk, 17 marta 2017 g. Redkol.: I.A. Yudina, N.A. Abramova, S.N. Arhipova, N.N. Ivanova, E.N. Kornilova. `Elektron. teks. dan. (3,1 Mb). Kirov: Izdatel'stvo MCITO, 2017: 149 – 153.
6. Zhiyanova P.L. *Semejno-centrirovannaya model' rannej pomoschi detyam s sindromom Dauna*: metodicheskoe posobie. Moskva: Blagotvoritel'nyj fond «Daunsajd Ap», 2014.
7. Yugova O.V. *Variativnye strategii rannego psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya rebenka s otkloneniyami v razvitii i ego sem'i.* Avtoreferat dissertacii… kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
8. Yugova O.V. Variativnaya model' rannej korrekcionno-razvivayuschej pomoschi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ih roditelyam. *Special'noe obrazovanie*. 2017; 1: 53 – 67.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 376.37

***Yudina I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Special Defectological Education Department, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: i-yudina@list.ru*
***Stepanova N.V.**, MA student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: paulostep@mail.ru*

ABOUT THE INFLUENCE OF BILINGUALISM ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF EARLY AGE CHILDREN WITH DELAY IN SPEECH DEVELOPMENT. The article is a study of bilingualism effect on the speech development of early age children with delay in speech development. The problem under consideration, the relevance of which makes it necessary to organize the correctional and pedagogical work with such children in the early help system developing in our country, is not sufficiently studied and requires further research. The description and results of experiment to identify characteristics of speech formation of early age children with delay in speech development under conditions of Yakut-Russian and Russian-Yakut bilingualism are given. The research is based on the analysis of literature and results of experiment, recommendations on creation of conditions for the speech development of early age children with delay in speech development in the bilingual environment are formulated by authors.

Key words: **delay in speech development, early age children, speech development, bilingualism.**

***И.А. Юдина**, канд. пед. наук, доц., зав. каф., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: i-yudina@list.ru*
***Н.В. Степанова,** магистрант, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: paulostep@mail.ru*

О ВЛИЯНИИ БИЛИНГВИЗМА НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Статья посвящена изучению влияния билингвизма на развитие речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Рассматриваемая проблема, актуальность которой придает необходимость организации коррекционно-педагогической работы с данными детьми в развивающейся в нашей стране системе ранней помощи, недостаточно изучена и требует дальнейших исследований. Приводится описание и результаты эксперимента по выявлению особенностей формирования речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в условиях якутско-русского и русско-якутского билингвизма. На основе анализа литературы и результатов эксперимента авторами сформулированы рекомендации по созданию условий для развития речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития в билингвальной среде.

Ключевые слова: **задержка речевого развития, дети раннего возраста, развитие речи, билингвизм.**

Актуальность проблемы влияния билингвизма на речевое развитие детей раннего возраста обусловлена увеличением числа детей, воспитывающихся в условиях билингвальной среды. По данным специалистов, в мире больше билингвов, чем монолингвов. Исследователи связывают такое увеличение с миграционными процессами, приоритетами в образовании детей, ориентированными на обучение второму языку, начиная с раннего возраста (Л.И. Белякова, И.А. Бубнова, А.В. Харенкова, Г.Н. Чиршева и др.). Для многих регионов России, к которым относится Республика Саха (Якутия), актуальность данной проблемы обусловлена традиционным билингвизмом значительной части населения.

Двуязычие (билингвизм) определяется как «владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения» [1, с. 9].

Чиршева Г.Н. дает следующее определение детского билингвизма: «овладение ребёнком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными особенностями, в устной и/или письменной форме, в одной или нескольких сферах общения». Связанное с ним понятие детской билингвальности «представляет собой динамическую характеристику речевого развития ребёнка, проявляющуюся в продуцировании речи и познании окружающей действительности на двух языках» [2, с. 76].

Исследователи отмечают многоаспектность и междисциплинарный характер проблемы билингвизма, что определяет ее в качестве предмета изучения широкого спектра наук: лингвистики, психологии, культурологии, социологии, педагогики и др.

В конце 30-х гг. XX в. Выготский Л.С. поднимал вопрос о необходимости активного изучения влияния билингвизма на речевое и интеллектуальное развитие ребёнка. По его мнению, это влияние может иметь как позитивный, так и негативный характер и зависит «... от возраста детей, от характера встречи одного и другого языка и, наконец, что самое важное, от педагогического воздействия на развитие родной и чужой речи. ...» [3, с. 64].

В настоящее время исследователи высказывают противоположные мнения относительно влияния раннего билингвизма на психическое и речевое развитие детей, рассматривая вопросы формирования детского билингвизма при овладении вторым и иностранным языками в различных условиях языковой среды в семье, в ходе школьного обучения, раннего обучения иностранным языкам и др.

Мы солидарны с утверждением Б. Бейн, Е.Л. Инденбаум, А.И. Яцикевичюс, что двуязычие является фактором, «предъявляющим повышенные требования к языковым способностям» [4, с. 29].

В литературе описана тенденция к «уменьшению» у билингвов каждого из языков, проявляющемуся в уменьшении объема пассивного словаря, снижении по сравнению с монолингвами способности оперировать вербальными стимулами, что не исключает возможности владения отдельными билингвами обоими языками в пределах возрастной нормы, некоторыми из них при хороших условиях и способностях – даже превышать возрастную норму. Авторы приводят результаты исследований, подтверждающие более позднее формирование речи у детей раннего возраста в многоязычной среде. Определяя уровень развития словаря детей-монолингвов как максимум для данного возрастного периода, исследователи отмечают, что дети-билингвы с одним доминирующим языком приближаются по уровню развития словаря в этом языке к уровню монолингвов, но значительно отстают в другом языке. Уровень развития словаря в каждом языке у сбалансированных билингвов при данном исследовании соответствует средним показателям, отставая от уровня монолингвов [5].

Чиршева Г.Н. отмечает, что при детском билингвизме в большинстве случаев грамматика доминантного родного и первого языка ребёнка развивается почти так же, как у одноязычных детей. При относительно сбалансированном билингвизме на ранних этапах речевого развития наблюдается некоторое отставание в развитии грамматики доминантного языка по сравнению с одноязычными детьми. При введении двух языков в инпут ребёнка с первого месяца его жизни грамматическое развитие доминантного языка билингвального ребёнка может даже опережать развитие монолингвального. Она утверждает, что при детском билингвизме на развивающиеся языковые системы оказывают влияние время введения второго языка и степень доминантности первого языка. Более позднее начало общения на втором языке сокращает объем воспринятой на нем информации и вызывает процессы воздействия доминантного языка на недоминантный [2].

В работе Александровой Н.Ш. рассматриваются ситуации-риски, при которых естественный билингвизм в раннем возрасте негативно влияет на языковое и общее интеллектуальное развитие ребёнка. К ним автор относит «двуязычное воспитание детей 12 – 36 месяцев с разделением языков по месту применения и с примерно равным по времени входом каждого языка», при котором дети заметно отстают от монолингвов по скорости освоения языков. При этом делается акцент на возможной реакции ребёнка на свою несовершенную речь в виде отказа

от речи ввиду невозможности высказать собственные мысли ни на одном языке. Для выхода из сложившейся ситуации необходима кропотливая педагогическая работа. По ее мнению, более благоприятным вариантом становления двуязычия является ситуация, «когда один язык доминирует, а второй долгое время остается слабым», при котором языковое развитие ребёнка на доминантном языке происходит без значительного отставания по срокам от возрастной нормы в условиях, позволяющих ребёнку нормально общаться на одном из языков [5].

Таким образом, мнения исследователей относительно влияния билингвизма на речевое развитие детей противоречивы, что обосновывает необходимость дальнейшего изучения данной проблемы.

Особый интерес к проблеме билингвизма для логопедии определяется обусловленностью фактором билингвизма вероятности появления специфических речевых ошибок, связанных с особенностями взаимодействия языковых систем и нарушением речевого и психического развития, а также определением данного фактора как отягощающего для детей с речевой патологией, отражающемся на развитии речевой, познавательной, следовательно, учебной деятельности [6].

Изучение влияния билингвизма на речевое развитие детей и специфики логопедической работы в условиях билингвальной среды представлено в работах Л.И. Аммосовой, С.С. Бакшихановой, Л.И. Беляковой, Е.О. Голиковой, О.Б. Иншаковой, Ю.Ю. Курбангалиевой, А.В. Харенковой и др. Вместе с тем, в теории и практике логопедии практически не изученной остается проблема влияния билингвизма на речевое развитие детей раннего возраста с задержкой речевого развития, особую остроту которой придает необходимость организации коррекционно-педагогической работы с данными детьми в развивающейся в нашей стране системе ранней помощи.

В настоящее время под задержкой речевого развития (ЗРР) понимается как временное обратимое состояние, характеризующееся несформированностью всех сторон речи, задержкой темпов ее формирования, так и системное нарушение, в различной степени влияющее на все психические процессы и требующее соответствующего коррекционного воздействия. ЗРР характерны вариативность проявлений и степени выраженности речевого недоразвития, а также недостаточность мелкой, общей, артикуляционной моторики, отставание в развитии психологической базы речи, эмоционально-волевой сферы [7].

Отставание речевого развития от возрастной нормы способствует формированию у детей негативизма к речевому общению, трудностей адаптации в детском коллективе, задержке познавательной и коммуникативной деятельности [8].

Александрова Н.Ш., отмечая, что негативное влияние билингвизма имеет вероятностный характер, к группе риска при двуязычном воспитании относит детей с задержкой или нарушением языкового развития, для которых двуязычная среда может усугубить отставание [5].

Бычкова Е.М. справедливо утверждает, что задержка речевого развития при билингвизме обусловлена трудностями ориентировки ребёнка в правилах и нормах сразу двух языков при их несоблюдении со стороны взрослых, что определяет языковую компетенцию родителей фундаментом функциональной системы языкового развития ребёнка. Она отмечает, что условия смешанного билингвизма и снижения мотивационных составляющих в ходе семейного воспитания способствуют задержке речевого развития у детей. Смешивание двух языков на уровне одной фразы приводит к тому, что употребление грамматических категорий одного языка переносится на другой, смешиваются правила синтаксиса, что затрудняет процесс речевого развития ребёнка. Автор считает, что использование при общении попеременно двух языков, произношение фраз то на одном, то на другом без дублирования в качестве перевода, особенно в тех случаях, когда один из языков освоен взрослым на недостаточном уровне, формирует у ребёнка такой же примитивный язык [9].

Подтверждение данных выводов мы находим у Г.Н. Чиршевой, которая подчеркивает, что в условиях семейных двуязычных ситуаций при общении родителей друг с другом на неродном или разных языках им необходимо постоянно следить за правильностью своей речи и адекватным выбором языка в присутствии ребёнка [2].

Таким образом, фактор билингвизма определяется как отягощающий при задержке речевого развития.

С целью выявления особенностей формирования речи у детей раннего возраста с ЗРР в условиях билингвизма нами было проведено исследование. Базой опытно-экспериментального исследования являлись МБДОУ Д/с №1 «Звездочка» г. Якутска, служба ранней помощи ГБУ ДО РС (Я) «Республиканский центр психолого-медико-социального сопровождения» и Центр по уходу и присмотру за детьми «Белоснежка – 2» г. Якутска. Всего в исследовании приняли участие 20 детей раннего возраста (от 31 до 36 месяцев) и их родители:

- экспериментальная группа №1 – 5 детей с задержкой речевого развития, воспитывающихся в условиях билингвизма, и их родители;
- контрольная группа №1 – 5 детей с нормативным развитием речи, воспитывающихся в условиях билингвизма, и их родители;
- экспериментальная группа №2 – 5 детей с задержкой речевого развития, воспитывающихся в условиях моноязычия, и их родители;
- контрольная группа №2 – 5 детей с нормативным развитием речи, воспитывающихся в условиях моноязычия, и их родители.

Исходя из цели исследования, нами были поставлены следующие задачи:

1) выявить доминантный язык у детей экспериментальной группы №1 и контрольной группы №1;

2) выявить уровень развития речи детей раннего возраста.

Для решения первой задачи было проведено анкетирование родителей с использованием адаптированной анкеты, прилагающейся к тесту «Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder. Russian language proficiency test for multilingual children. Русский язык – тест для мультилингвальных детей» (N.Gagarina, A. Klassert, N. Topaj, ZAS papers in linguistics Nr. 54; Berlin, 2010), позволяющей установить уровень сбалансированности двуязычия. При определении доминантного языка учитывались также результаты наблюдений за активной речью детей в свободной деятельности и в ходе логопедического обследования.

По итогам проведения анкетирования родителей детей экспериментальной группы №1, выяснилось, что у 4 детей наблюдается ранний естественный билингвизм с доминантным якутским языком, у 1 ребёнка – ранний естественный билингвизм с доминантным русским языком. Сбалансированного билингвизма не выявлено.

Значимым фактором формирования речи при билингвизме являются условия языковой среды, в первую очередь, в семье. Анализ анкетирования показал, что общаются между собой только на одном, доминантном для ребёнка языке, в 2 семьях, на якутском и русском языке в зависимости от ситуации – в 2 семьях, на смешанном языке, непроизвольно переходя с одного языка на другой в пределах одной фразы – также в 2 семьях.

Анализ результатов контрольной группы №1 показал, что у 4 детей наблюдается ранний естественный билингвизм с доминантным якутским языком, у 1 ребёнка – ранний естественный билингвизм с доминантным русским языком. Сбалансированного билингвизма в данной группе также не выявлено.

В ходе определения условий языковой среды в семье выяснилось, что общаются между собой только на одном, доминантном для ребёнка языке, в 3 семьях, на русском и якутском языке в зависимости от ситуации – в 2 семьях, в том числе в 1 семье – на смешанном языке, непроизвольно переходя с одного языка на другой.

Для решения второй задачи было проведено логопедическое обследование детей по методике Разенковой Ю.А. «Схема логопедического обследования ребёнка 2-3 года жизни». С детьми-билингвами данное обследование проводилось только на доминантном языке, так как у всех детей, участвовавших в эксперименте, отмечался начальный уровень владения вторым языком. С этой целью задания были адаптированы с учетом специфики якутского языка, проявляющейся в особенностях грамматики, обусловленными его принадлежностью к агглютинативному языковому типу, и фонетики. Качество выполнения заданий детьми в ходе обследования оценивалось в баллах. По результатам данного обследования определялся уровень речевого развития детей: низкий, средний, высокий.

Анализ результатов логопедического обследования показал, что у всех детей экспериментальной группы №1 низкий уровень речевого развития. Дети значительно затруднялись в понимании падежных конструкций. Подавляющее большинство детей данной группы испытывали выраженные затруднения при выполнении заданий на различение слов, близких по звучанию. В активной речи детей отсутствовали сложные придаточные предложения. Только у 1 ребёнка отмечалось использование в речи вопросов «почему?», «когда?». Употребление существительных в активной речи выявлено у всех детей, глаголов – у 2 детей, прилагательных – у 1 ребёнка. При этом наблюдалось активное параллельное использование лепетных слов, аморфных слов-корней, а также искажение звуко-слоговой структуры слов. Отмечались выраженные трудности в практическом употреблении единственного и множественного числа существительного и связанного с ним прилагательного. При произнесении слов со стечением согласных большинство детей пропускали звуки в стечениях согласных, слоги. При обследовании звуковой стороны у всех детей данной группы выявлены искажения и замены в группах свистящих и шипящих звуков, а также искажения и отсутствие соноров. Для речи детей данной группы характерно при построении фразы одновременное использование якутских и русских слов.

Результаты логопедического обследования детей контрольной группы №1 выявили, что у 1 ребёнка высокий уровень речевого развития, у 3 – средний уровень, у 1 – низкий уровень. 4 детей в разной степени затруднялись в понимании падежных конструкций. Большая часть детей данной группы справились с заданиями на различение слов, близких по звучанию, 2 – при выполнении этих заданий испытывали затруднения. У 1 ребёнка с высоким уровнем речевого развития отмечалось начало употребления сложных придаточных предложений. Большинство детей данной группы использовали в речи вопросы «почему?», «когда?». Употребление существительных в активной речи отмечалось у всех детей, глаголов – у 4, прилагательных – у 2 детей, у ребёнка с высоким уровнем – начало использования наречий, предлогов, союзов. Наличие лепетных слов, аморфных слов-корней выявлено у 1 ребёнка. Трудности в практическом употреблении единственного и множественного числа существительного и связанного с ним прилагательного обнаружены у 2 детей. При обследовании слоговой структуры слов у 2 детей отмечались пропуски звуков в стечениях согласных. Обследование звуковой стороны у 4 детей данной группы выявило искажения и замены шипящих звуков, а также искажения или отсутствие соноров, у ребёнка с низким уровнем речевого развития – дополнительно искажения и замены в группе свистящих. Для речи всех детей данной группы также характерно при построении

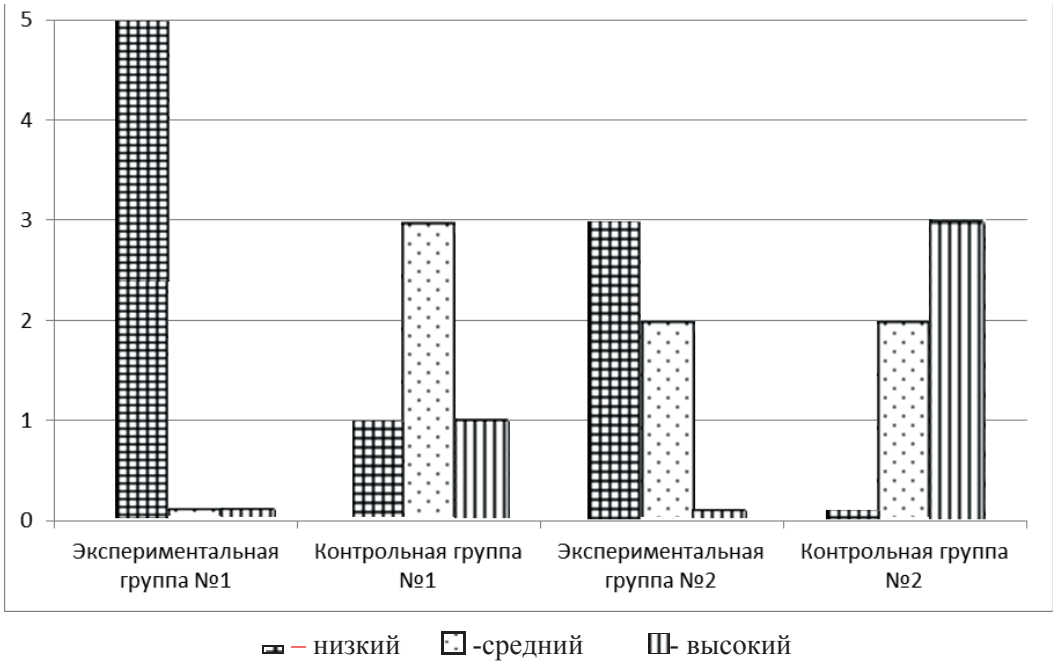


Рис. 1. Уровни развития речи детей раннего возраста по итогам эксперимента

фразы одновременное использование якутских и русских слов со смешением правил грамматики обоих языков.

Итоги логопедического обследования детей экспериментальной группы №2 показали, что у 2 детей – средний уровень речевого развития, у 3 – низкий уровень. В данной группе 3 детей затруднялись в понимании предложно-падежных конструкций и предлогов, 4 – испытывали определенные затруднения в понимании слов с суффиксами увеличительности, все дети затруднялись в понимании глаголов с различными приставками. Только 2 детей данной группы справились с большинством заданий на различение слов, близких по звучанию, 3 – при выполнении этих заданий допустили ошибки. В активной речи детей практически отсутствовали сложные придаточные предложения. Использование вопросов «почему?», «когда?» характерно для 2 детей данной группы, у 3 такие вопросы в речи не выявлены. Употребление существительных в активной речи отмечалось у всех детей, глаголов – у 3, прилагательных – у 1 ребёнка. Параллельное использование лепетных слов, аморфных слов-корней характерно речи всех детей данной группы. Трудности в практическом употреблении единственного и множественного числа существительного и связанного с ним прилагательного обнаружены у 4 детей. При произнесении слов со стечением согласных у 4 детей отмечались пропуски звуков и слогов. При обследовании звуковой стороны у всех детей данной группы выявлены искажения и замены свистящих, шипящих звуков, а также искажения или отсутствие соноров.

По итогам логопедического обследования детей контрольной группы №2 выявлено, что у 3 – высокий уровень речевого развития, у 2 – средний уровень. Трое детей испытывали незначительные затруднения в понимании предложно-падежных конструкций, 2 – некоторые затруднения в понимании слов с суффиксами увеличительности, 2 детей – трудности в понимании глаголов с различными приставками. Трое детей данной группы практически справились с заданиями на различение слов, близких по звучанию, 2 – при выполнении этих заданий испытывали некоторые затруднения. В активной речи у 2 детей при высоком уровне речевого развития отмечалось начало употребления сложных придаточных предложений. Использование вопросов «почему?», «когда?» характерно для всех детей данной группы. У всех детей в активной речи отмечалось употребление существительных, глаголов, прилагательных – у 3, дети начинают использовать наречия, предлоги, союзы. Значительных трудностей в практическом употреблении единственного и множественного числа существительного и связанного с ним прилагательного у детей данной группы не обнаружено. При произнесении слов со стечением согласных у 1 ребёнка отмечались пропуски звуков в стечении согласных. При обследовании звуковой стороны у большинства детей данной группы выявлены искажения и замены шипящих звуков, а также искажения или отсутствие соноров.

Результаты обследования по выявлению уровня развития речи детей раннего возраста представлены на рисунке 1.

Проведённое исследование позволило прийти к следующим выводам.

У детей раннего возраста с нормативным развитием речи и с задержкой речевого развития отмечается более низкий уровень развития речи в условиях билингвизма по сравнению с моноязычием.

Для детей раннего возраста, воспитывающихся в билингвальной среде, характерно наличие речевых ошибок, обусловленных взаимодействием языковых систем и проявляющихся в одновременном использовании якутских и русских слов при построении фразы со смешением правил грамматики обоих языков, что затрудняет процесс формирования речи.

Условия языковой среды в семье оказывают влияние на развитие речи детей раннего возраста при билингвизме. По результатам нашего исследования дети, в семьях которых общались только на одном, доминантном для ребёнка языке, показали более высокий результат в баллах по сравнению с остальными детьми своей группы. Менее благоприятной ситуацией для развития речи детей раннего возраста в условиях билингвизма мы определили общение в семье на якутском и русском языке в зависимости от ситуации, наименее благоприятной – общение на смешанном языке с переходом с одного языка на другой в рамках одной фразы.

Последнее обстоятельство определяет роль языковой компетентности родителей в процессе речевого развития детей раннего возраста в условиях билингвизма.

Таким образом, при организации ранней помощи детям, воспитывающимся в условиях билингвальной среды, родители должны быть проинформированы о негативном влиянии билингвизма на речевое развитие детей раннего возраста с ЗРР.

В целях повышения эффективности процесса развития речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития необходимо соблюдение следующих условий:

- создание моноязычной языковой среды, способствующей более благоприятному развитию речи в условиях дефицита языковой способности;
- формирование языковой компетентности родителей в процессе речевого развития детей раннего возраста в билингвальной среде, проявляющейся в постоянном контроле за правильностью своей речи и адекватным выбором языка при общении с ребёнком.

Библиографический список

1. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов. *Новое в лингвистике.* 1972; Выпуск 6.
2. Чиршева Г.Н. *Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков.* Санкт-Петербург: Златоуст, 2012.
3. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. *Умственное развитие детей в процессе обучения:* сборник статей. Москва – Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935: 53 – 69.
4. Инденбаум Е.Л. К проблеме детского двуязычия и «инокультурности». *Известия Иркутского государственного университета.* Серия «Психология». 2016; Т. 17: 26 – 37.
5. Александрова Н.Ш. Может ли естественный билингвизм быть вреден? *Вестник РУДН.* Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017; Т. 14; № 2: 2011 – 2016.
6. Курбангалиева Ю.Ю. *Логопедический анализ речи детей дошкольного возраста с билингвизмом.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2003.

7. Гирилюк Т.Н. *Педагогическая технология по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии*. Автореферат диссертации… кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2007.
8. Жулина Е.В., Страхова М.А. Логопедическая помощь детям раннего возраста с задержкой речевого развития на основе коммуникативной системы PECS. *Научно-практический электронный журнал Аллея Науки.* 2017; 15: 713 – 722. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=32300045
9. Бычкова Е.М. К вопросу о влиянии языковой среды на возникновение задержки речевого развития в раннем возрасте. *Конференциум АСОУ:* сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016; 4: 2088 – 2090.

References

1. Rozencvejg V.Yu. Osnovnye voprosy teorii yazykovyh kontaktov. *Novoe v lingvistike.* 1972; Vypusk 6.
2. Chirsheva G.N. *Detskij bilingvizm: odnovremennoe usvoenie dvuh yazykov.* Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2012.
3. Vygotskij L.S. K voprosu o mnogoyazychii v detskom vozraste. *Umstvennoe razvitie detej v processe obucheniya:* sbornik statej. Moskva – Leningrad: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1935: 53 – 69.
4. Indenbaum E.L. K probleme detskogo dvuyazychiya i «inokul'turnosti». *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya «Psihologiya». 2016; T. 17: 26 – 37.
5. Aleksandrova N.Sh. Mozhet li estestvennyj bilingvizm byt' vreden? *Vestnik RUDN.* Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2017; T. 14; № 2: 2011 – 2016.
6. Kurbangalieva Yu.Yu. *Logopedicheskij analiz rechi detej doshkol'nogo vozrasta s bilingvizmom.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
7. Girilyuk T.N. *Pedagogicheskaya tehnologiya po preodoleniyu zaderzhki rechevogo razvitiya u detej rannego vozrasta s legkoj stepen'yu psevdobul'barnoj dizartrii*. Avtoreferat dissertacii… kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2007.
8. Zhulina E.V., Strahova M.A. Logopedicheskaya pomosch' detyam rannego vozrasta s zaderzhkoj rechevogo razvitiya na osnove kommunikativnoj sistemy PECS. *Nauchno-prakticheskij `elektronnyj zhurnal Alleya Nauki.* 2017; 15: 713 – 722. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=32300045
9. Bychkova E.M. K voprosu o vliyanii yazykovoj sredy na vozniknovenie zaderzhki rechevogo razvitiya v rannem vozraste. *Konferencium ASOU:* sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. 2016; 4: 2088 – 2090.

Статья поступила в редакцию 30.11.18

УДК 378

Shuaybova M.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Medical University Ministry of health of the Russian Federation, (Makhachkala, Russia), E-mail: mesedo.shuaybova.75@mail.ru*
Minbulatova I.S., *Cand. of Sciences (Biology), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University Ministry of Education of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: mesedo.shuaybova.75@mail.ru*

PROJECT-TRANSFORMATION ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING SAFE BEHAVIOR AND HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY. The article presents the basics of design and transformational activity, which contributes not only to the adaptation of students to the conditions of the educational environment, but also to the adoption of creative decisions to ensure safe and healthy life. The work identifies and studies conditions, factors and criteria to productive change in the educational environment, whose main goal is the acquisition by students of skills of safe behavior, where students develop an individual style of living, their own design and choose an algorithm of their actions, realizing their maximum potential. Under these conditions, the formation of a safe and healthy lifestyle of students serves information support, development and implementation of the model of health-saving and safe educational environment; implementation of technologies and programs to preserve health, management and monitoring of health of students, etc.

Key words: **project thinking, educational space, transforming activity, modeling, culture of safe behavior, criteria of readiness, health saving, creative potential, lifestyle, resources of health.**

М.О. Шуайбова, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет Минздрава РФ, г. Махачкала, E-mail: mesedo.shuaybova.75@mail.ru*
И.С. Минбулатова, *канд. биол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет Министерства образования РФ, г. Махачкала, E-mail: mesedo.shuaybova.75@mail.ru*

ПРОЕКТНО-ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В настоящей статье представлена сущность проектно-преобразовательной деятельности, способствующей не только адаптации обучающихся к условиям образовательной среды, но и принятию креативных решений по обеспечению безопасной и здоровой жизнедеятельности. Определены и изучены условия, факторы и критерии, направленные на продуктивные изменения в образовательной среде, основной целью которой является приобретение студентами умений и навыков безопасного поведения, где обучающиеся разрабатывают индивидуальный стиль образа жизни, самостоятельно проектируют и выбирают алгоритм своих действий, максимально реализуя свой заложенный потенциал. При этом условиями формирования безопасного и здорового образа жизни студентов выступает информационное обеспечение, разработка и реализация модели здоровьесберегающей и безопасной образовательной среды; внедрение технологий и программ сохранения здоровья, менеджмент и мониторинг здоровья обучающихся и т.д.

Ключевые слова: **проектное мышление, образовательное пространство, преобразующая деятельность, моделирование, культура безопасного поведения, критерии готовности, здоровьесбережение, творческий потенциал, образ жизни, ресурсы здоровья.**

Сохранение здоровья и обеспечение безопасности жизнедеятельности студентов в процессе обучения в вузе требует реформирования системы образования и поиска новых ресурсов совершенствования здоровье сберегающей деятельности в образовательном пространстве. Актуальность выбранной темы подтверждается и в официальных документах, в частности, в ст. 51 «Охрана здоровья обучающихся воспитанников» ФЗ «Об образовании» РФ, где говорится о том, что: «Образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников. Ответственность за здоровьесохраняющую деятельность обучающихся возлагается на должностные лица образовательных учреждений в соответствии с законодательством РФ и уставом ОУ» [1].

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, основанных на приобретении выпускниками вузов профессиональных компетенций, рассматриваются вопросы, ориентированные на формирование у студентов культуры безопасного и здорового образа жизни через внедрение инновационных технологий и создания здоровьсберегающей среды [2].

Следует подчеркнуть, что образовательная среда не всегда ориентирована на формирование культуры здоровья студентов и обеспечении личной безопасности, несмотря на законодательно установленные права. С этих позиций важно обеспечивать обучающих в образовательной среде вуза знаниями и умениями по формированию здорового образа жизни и безопасного поведения через проектное мышление, способность к творчеству и реализации форм преобразовательной деятельности, где безопасность личности студента должна стать приоритетной частью образовательного процесса.

Для более объективного анализа рассматриваемой проблемы, представляется целесообразным обоснование таких базовых понятий как: проектно-преобразующая деятельность, моделирование, проектирование и т. д., составляющие основу изучаемой темы.

Итак, деятельность представляет собой форму активности живого существа, направленная на репродукцию социально-личностного потенциала, образа жизни и т.д., целью которой выступает предполагаемый результат, в основе которой лежат осознанные потребности, чувства, ин-

тересы, убеждения, продиктованные условиями и требованиями жизни [3; 4].

К основным видам деятельности А.Н. Леонтьев относит игру, учение и труд, выделяя при этом предмет деятельности как отличительного признака одного вида от другого, придающего ей особое значение, направленное на прогрессивное развитие системы образования.

Проектно-преобразовательная деятельность содержит в себе формы профессиональной деятельности, ведущие к изменению реального или идеального составляющего, а также созданию того что прежде не существовало или находилось в латентном состоянии, синтезируя при этом элементы, содержащие объективную или субъективную новизну и представляющие профессиональную значимость.

Понятие «проект» рассматривается нами как идеальный план скрытого или предполагаемого объекта; замысел какого-то сценария; проявление креативности человеческого сознания, посредством которого осуществляется переход от возможных действий к реальным и т.д.

Отличительной особенностью проектирования является восприятие образа как реально существующего явления, с присущими ему свойствами динамичности и противоречивости, взаимосвязь с которыми определяет его дальнейшую стратегию. Необходимо отметить что, при формировании проектной стратегии ведущая роль мысленному преобразованию знаний и идей в наглядные образы, позволяя представить принципиально новый образ, характеризующий абсолютный уровень новизны.

Поскольку образовательный процесс в вузе может обеспечить готовность студента к профессиональной деятельности через получение знаний и накопленного опыта, по нашему мнению, наиболее продуктивной представляется проектно-преобразующая деятельность, которая способствует не только адаптации обучающихся к условиям образовательной среды, но и принятию креативных решений по обеспечению безопасной и здоровой жизнедеятельности.

Значительный теоретический вклад в исследуемую проблему заложен в научных работах Е.С. Заир-Бека, Г.М. Гаджиева, И.И. Ляхова, Н.И. Суртаева и др., где определены основные подходы, принципы, и условия реализации проектно-преобразующей деятельности. По мнению В.А. Ясвина, проектирование среды здоровьесберегающего поведения, предполагает создание условий для саморазвития личности, Л.Н. Засорина определяет моделирование образовательной системы как условие развития субъекта деятельности, а Ю.В. Громыко и В.Ф. Сидоренко обращают внимание на подготовку специалиста с проектной культурой [3; 4; 5].

Таким образом, проектирование способствует раскрытию творческого потенциала личности, поиску новых подходов управления системой преобразований, реализации логических операций направленных на прогнозирование, обобщение и систематизацию новых знаний и идей, приобщению студентов к необходимости обеспечения и развития программ здоровья и безопасного образа жизни, направлено на создание объективного и субъективного продукта, с присущими ему категориями субъекта и объекта проектирования, познавательного образа, необходимости и действительности, воображения и интуиции, эффективности и оценки и т. д.

При изучении содержания качества образовательного процесса выделяют объективные и субъективные факторы. К объективным критериям относят уровень обеспеченности образовательными услугами, готовность выпускника к профессиональной деятельности, состояние инфраструктуры, и т. д. В качестве субъекта проектирования нами рассматриваются личность, специалисты, передающие систему идей, ценностей, представлений, универсальных способов познания, мышления и практической деятельности, которые в совокупности позволяют обучающему формировать навыки безопасного поведения и здорового образа жизни, раскрывать социальные, педагогические и профессиональные аспекты безопасности жизнедеятельности.

Следовательно, проектирование представляется нами как деятельность, направленная на продуктивные изменения в образовательной среде, основной целью которой является инициирование перемен и вызовов, направленных на приобретение студентами умений и навыков безопасного образа жизни, где обучающиеся разрабатывают индивидуальный стиль поведения, самостоятельно проектируют и выбирают алгоритм своих действий, максимально реализуя свой заложенный потенциал.

Наиболее эффективными способами проектирования предстоящей деятельности, являются:

- включение студентов в процесс решения проблемных ситуаций, представляющих собой поисковую задачу;
- логическое затруднение, позволяющее студентам искать новые методы и способы действий;
- использование алгоритмов, ориентирующих обучающихся на первых этапах проектировочной деятельности;
- внедрение игровой деятельности, которая позволяет выполнять реальную деятельность, в процессе которой обучаемые решают конкретную познавательную задачу.

Проектирование среды формирования культуры безопасного поведения и здорового образа жизни студентов требует преобразования в основе, которой лежат этнические, ментальные, конфессиональные, национальные, профессиональные, субъективно-личностные и прочие мировоззренческие пласты и позиции личности, проявляющиеся в мотивах, целеполаганиях и способностях к самовыражению в соответствии с потребностями, способствующими готовности к экстремальным условиям, прогнозированию и предвидению опасности, овладению навыками здорового стиля поведения и т. д.

Это требует дополнительного построения классификации специфических принципов педагогической системы, формирования культуры безопасности жизнедеятельности, так как фундаментальность, личностно ориентированное обучение и многоуровневость должны быть именно принципами, а не подходами при проектировании любой системы безопасности жизнедеятельности.

<table>
<tr><td colspan="4">Образовательная среда вуза</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Организационно-методический блок</td><td colspan="3">Цель: приобретение студентами практических умений и навыков безопасного поведения и здорового образа жизни</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="3">Задача: подготовка студентов к безопасной и здоровьесберегающей деятельности в процессе обучения в вузе</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Принципы:</td><td>Методы:</td><td>Средства:</td></tr>
<tr><td>Комплексность, системность, целостность, динамичность, регулярность.</td><td>Анализ инфраструктуры вуза; рациональная организация учебного процесса; организация физкультурно-оздоровительной, санитарно-просветительской работы; мониторинг за состоянием здоровья студентов.</td><td>Проектирование образовательной среды; организация студенческих экскурсий и туристических поездок; проведение олимпиад, научно-практических кон-ференций и т.д.</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">Проектно-преобразующий блок</td><td colspan="3">Условия</td></tr>
<tr><td>Информационное обеспечение</td><td>Технология формирования здорового и безопасного образа жизни</td><td>Менеджмент и мониторинг здоровья</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td rowspan="3">Контрольно-оценочный блок</td><td colspan="3">Выявление готовности к безопасному поведению, разработка модели образовательной среды, включение студентов в деятельность по обеспечению здорового образа жизни</td></tr>
<tr><td colspan="3">Компоненты и уровни готовности к безопасной жизнедеятельности</td></tr>
<tr><td colspan="3">Оценка эффективности экспериментальной работы</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Результат:</td></tr>
</table>

Рис. 1. Модель здоровьесберегающей и безопасной образовательной среды

Следовательно, проектирование безопасной и здоровой образовательной среды, предполагает изучение и роль компонентов, обеспечивающих ожидаемый образовательный результат на основе анализа инфраструктуры вуза; организации учебного процесса и санитарно-просветительной работы; выявление готовности студентов к безопасному образу жизни; оценка эффективности проведённой работы и др. (Рис. 1)

Проведённый анализ образовательного пространства вуза, а также интеграция и модернизация программ здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности, позволил нам спроектировать процесс формирования здорового и безопасного образа жизни студентов, включающий в себя информационное обеспечение, креативно-деятельностный опыт по формированию нового стиля жизни и включение студента в проектно-преобразовательную деятельность.

Готовность студентов по обеспечению собственной безопасности и здорового образа жизни мы оценивали по следующим критериям: мотивация, направленная на обеспечение безопасности и ведение здорового образа жизни; самооценка своих возможностей и способностей; способность идентификации опасностей с определением причин их возникновения; распознавание и описание опасностей с помощью инновационных методов, самооценка своих возможностей, сформированность безопасного мышления; умение оказывать первую помощь в ЧС, проектирование методов защиты человека от различных опасностей, в том числе и в образовательной среде.

Динамика изменения критерий готовности по обеспечению собственной безопасности и здорового образа жизни студентов представлены в таблице 1. (Таб. 1)

Таблица 1

Критерии готовности личности по обеспечению собственной безопасности и ЗОЖ

№ пп	Критерии готовности		Группы			
			Контрольная		Экспериментальная	
			в нач. эксп%	*в конце эксп%*	*в нач. эксп%*	*в конце эксп%*
1	Мотивация обеспечения безопасного образа жизни	***Ю***	10,1	10,7	11,2	14,9
		Д	12,4	13,3	10,9	13,5
2	Способность к прогнозированию опасностей	***Ю***	10,5	11,6	10,2	14,3
		Д	11,7	12,0	12,4	15,1
3	Самооценка своих возможностей	***Ю***	11,3	13,6	12,4	14,7
		Д	10,2	11,9	11,2	14,2
4	Умение оказывать первую помощь	***Ю***	11,6	13,1	10,2	13,9
		Д	12,0	18,1	11,4	14,4
5	Навыки гендерного поведения	***Ю***	10,3	12,3	10,6	14,6
		Д	11,7	12,8	12,3	15,8
6	Уровень адаптации	***Ю***	10,6	11,2	10,1	14,3
		Д	12,9	13,8	11,7	13,9
7	Готовность к действиям в ЧС	***Ю***	9,3	11,5	10,5	15,1
		Д	10,7	11,6	11,1	14,5

Таким образом, поскольку все составляющие проектно-преобразующей деятельности тесно взаимосвязаны, реализация проекта формирования здорового и безопасного образа жизни зависит от множества факторов, основным из которых является организация образовательного пространства вуза, направленная на целостное формирование потребностей в сохранении и укреплении здоровья, а также разработка и реализация здоровьесберегающей технологии, результатом которой является гармонично развитая личность. Следует отметить, что для формирования здоровой личности с безопасным поведением одного процесса проектирования не достаточно, его материализацию необходимо осуществлять через организацию, контроль, коррекцию и т. д., и требует наличия второй составляющей преобразовательной деятельности, в виде здоровьесберегающей технологии, воплощающий проект в реальный объект. При этом проект модели образовательной среды формирования безопасного и здорового образа жизни, складывается из организационно-методического, проектно-преобразующего и контрольно-оценочного блоков, где представлены компоненты педагогического процесса с определением механизма реализации технологии формирования культуры здоровья и безопасного поведения обучающихся.

Условиями формирования знаний, умений, навыков в области безопасности жизнедеятельности и культуры здорового образа жизни студентов выступают: информационное обеспечение; среда обеспечения готовности личности к безопасной жизнедеятельности; разработка и реализация модели здоровьесберегающей и безопасной образовательной среды; внедрение технологий и программ сохранения здоровья, менеджмент и мониторинг здоровья обучающихся и т. д.

Для выявления эффективности проектно-преобразующей деятельности на основе выбранных критериев нами осуществлено сравнение результатов, а также качество усвоения знаний и сформированности умений и практических действий в контрольных и экспериментальных группах. Сравнение показателей и критерий уровня готовности студента к обеспечению собственной безопасности и здорового образа жизни в экспериментальных группах проводилось с использованием методов вторичной статистической обработки результатов исследования. В эксперименте принимали участие студенты лечебного факультета Дагестанского государственного медицинского университета в количестве 172 человек.

Проведённый эксперимент по выявлению готовности личности к обеспечению собственной безопасности и ведению здорового образа жизни показал, что мотивация обеспечения безопасного образа жизни в начале эксперимента составляет у юношей 10,1% , у девушек 12,4% в контрольной группе и 11,2% в экспериментальной группе, что указывает на достаточно низкий уровень культуры в области безопасности жизнедеятельности. Об этом свидетельствует и тот факт, что при проведении анкетирования обнаружилось, что в среднем всего лишь 10,5% юношей-студентов и 11,7% девушек не имеют представления о прогнозировании опасностей, возможностей их предотвращения, компонентах здорового образа жизни и т. д.

Крайне низкий уровень готовности к действиям в ЧС наблюдается практически у всех опрошенных респондентов. При этом практически 71,8% студентов в обеих испытуемых группах не понимают суть проектирования безопасной и здоровой жизнедеятельности, а навыками оказания первой помощи в ЧС владеют всего лишь 10,2% юношей и 11,4% девушек. Результаты экспериментальной группы в конце исследования показывают повышение мотивации студентов-юношей с 11,2% до 14,9%, девушек с 10,9% до 13,5%, а готовность действовать в ЧС демонстрируют в среднем уже 15% респондентов (Таб. 1)

Таким образом, эксперимент показал, что в результате внедрения разработанной нами модели безопасной и здоровой образовательной среды, критерии готовности личности по обеспечению собственной безопасности и здорового образа жизни в контрольной группе практически не изменились, а в экспериментальной группе уровень мотивации студентов к сохранению здоровья и ведению безопасного образа жизни наоборот повысились, демонстрируя тем самым эффективность проектно-преобразовательной деятельности, способствующей не только адаптации обучающихся к условиям образовательной среды, но и принятию креативных решений по обеспечению безопасной и здоровой жизнедеятельности, выражающееся в готовности и способности к самостоятельной постановке проектно-исследовательских целей, изобретению новых методов и средств их достижения, получению непрогнозируемых итогов и результатов исследования и их использования в повседневной и профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации»* (с изменениями и дополнениями). Available at: http://base.garant.ru/70291362/
2. *Федеральные государственные образовательные стандарты*. Available at: http://минобрнауки РФ
3. Гаджиев Г.М. *Технология подготовки к проектно-преобразовательной деятельности и ее реализация: дидактический аспект*. Махачкала, 1999.
4. Гаджиев Г.М. *Проектно-преобразовательная деятельность школьников*. Махачкала, 2002.
5. Заир-бек Е.С. *Теоретические основы обучения педагогическому проектированию*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1995.
6. Суртаева Н.И. *Проектирование педагогической технологии в профессиональной подготовке учителя.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 1995.
7. Ляхов И.И. *Проектная деятельность*. Диссертация … доктора философских наук. Москва, 1996.

References

1. *Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: http://base.garant.ru/70291362/
2. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty*. Available at: http://minobrnauki RF
3. Gadzhiev G.M. *Tehnologiya podgotovki k proektno-preobrazovatel'noj deyatel'nosti i ee realizaciya: didakticheskij aspekt*. Mahachkala, 1999.
4. Gadzhiev G.M. *Proektno-preobrazovatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov*. Mahachkala, 2002.
5. Zair-bek E.S. *Teoreticheskie osnovy obucheniya pedagogicheskomu proektirovaniyu*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1995.
6. Surtaeva N.I. *Proektirovanie pedagogicheskoj tehnologii v professional'noj podgotovke uchitelya.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1995.
7. Lyahov I.I. *Proektnaya deyatel'nost'*. Dissertaciya … doktora filosofskih nauk. Moskva, 1996.

Статья поступила в редакцию 01.12.18

УДК 821

Abdusalamov M.M., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN UNIVERSITIES AND COLLEGES TEACHING AND LEARNING: A TRANSNATIONAL TREND. The subject of this article is a brief analysis of the status and problems of innovative technologies implementation in a group of national universities and colleges across continents on the base of an expert study data. The author of the article attempts to produce a generalized picture of innovative technologies implementation and problems in the universities and colleges of a group of countries on different continents, basing this work on the data obtained through d international expert assessments. The author concludes that purposeful, coherent, scientifically sound and most effective training for the conclusion of a technologization of the international rankings expert group in educational systems respectively in Singapore Finland and Sweden, followed by Australia, Canada and several European countries.

Key words: **innovative technologies, educational technologies, post-secondary school education, on-line technologies.**

М.М. Абдусаламов, *канд. филол. наук, проф. каф. ин. яз. для гуманитарных факультетов, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УНИВЕРСИТЕТАХ И КОЛЛЕДЖАХ: ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫЙ ТРЕНД

Темой настоящей статьи является краткий анализ состояния и проблем внедрения инновационных технологий в университетах и колледжах в ряде стран на базе результатов проведённых в них экспертных обследований. Автор статьи делает попытку на основе данных, содержащихся главным образом в зарубежных источниках, представить читателю обобщенную картину состояния и проблем внедрения инновационных технологий в университетах и колледжах в ряде стран разных континентов. Автор делает вывод о том, что целенаправленная, последовательная, научно обоснованная и наиболее результативная технологизация обучения, по заключению международной экспертной группы, отмечается у образовательных систем соответственно Сингапура, Финляндии и Швеции, вслед за ними идут Австралия, Канада, и ряд европейских стран.

Ключевые слова: **инновационные технологии, образовательные технологии, послешкольное образование, онлайн-технологии, смешанные технологии.**

В современном мире утверждение о необходимости применения инновационных технологий в системе образования вообще и, в особенности, в послешкольном научно-образовательном процессе воспринимается как почти аксиоматическое суждение. Вместе с тем на этом фоне отмечается смутное представление о конкретных достижениях и проблемах в этом вопросе в разрезе континентов и стран не только у широкой общественности, но и у сообщества, вовлеченного в эту деятельность по роду своей деятельности. Между тем, за последние годы опубликованы интересные материалы, в которых представлены конкретные статистические данные и обобщающие выводы о состоянии и перспективах внедрения инновационных технологий в профессиональных образовательных учреждениях в целом ряде стран разных континентов [1 – 5]. В частности, в изданной несколько лет тому назад в Южно-африканской республике *Белой Книге* о состоянии и перспективах послешкольного образования университеты этой африканской страны настойчиво ориентируют на значительное расширение использования виртуальных образовательных технологий и возможностей технологий смешанного обучения, понимаемого как сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения. При этом подразумевается широкое использование специальных инновационных технологий, таких как *онлайн*-технологии, компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и т. п.

На другом континенте – в Австралии взят курс на приём студентов на обучение за пределами университета, ставшее возможным в немалой степени благодаря достигнутому уровню совершенствования инновационных технологий [6]. Примечательно, что, судя по информации, исходящей от Института «Граттан», доля университетских студентов Австралии, обучающихся в настоящее время вне университетских помещений, превышает четверть их общего контингента. Некоторые же университеты обеспечивают студентов возможностями технологий смешанного обучения, а также учебными центрами для поддержки студентов, осваивающих учебные программы в виртуальной форме.

Несколько лет тому назад *Группой высокого уровня* Комиссии Европейского союза по модернизации высшего образования подготовлен важный документ для правительств, организаций и учреждений, представляющий собой основные направления разработки комплекта стратегий как на национальном, так и на институциональном уровнях для внедрения новых методов обучения по новым технологиям.

Следует отметить, что складываются несколько разных форм организации учебного процесса в вузах на базе новейших инновационных технологий, из которых наиболее распространенной является форма дистанционного обучения с широким применением соответствующих информационных технологий. Путём использования разнообразных технологий типа систем управления процессом овладения знаниями, блогов и виков, моделирования виртуальной реальности осуществляется один из важнейших принципов педагогики – принцип индивидуализации обучения. Непременным условием достижения осмысленного, методически оправданного и результативного использования новых и новейших инновационных технологий при обучении и обретении системных программных знаний признано четкое понимание конкретных целей их использования; взаимосвязей между этими технологиями; способов обучения (обретения знаний); предпочтений студентов при выборе стратегий обучения, таких как технологии смешанного, виртуального, *онлайн*-технологий обучения.

Характерно, что на фоне резкого возрастания роли, значения и места использования разнообразных инновационных технологий обучения отмечается явный тренд использования государственными чиновниками, и в особенности теми, кто профессионально занимаются образовательной политикой, информационных данных и оценочных выводов в целях постоянного совершенствования уровня и качества использования инновационных технологий в системе высшего образования. В современном языке инновационных технологий сбор и анализ данных с использованием последних рассматриваются как необходимые этапы «принятия решений на основе факти-

ческих данных» и «фактологически обоснованного планирования в области образования» [*7].*

В целях обеспечения максимальной результативности деятельности вуза по меркам современных требований, судя по имеющимся примерам, в этой сфере успешно практикуется интегрирование среды обучения студента и конкретного учебного курса, технологий оценки результатов обучения, типов оценочных операций, стратегического планирования и бюджетного финансирования образовательной деятельности.

Определены и практически применяются в глобальных масштабах разнообразные инструменты обследования. Так, в настоящее время Всемирным экономическим форумом разработана и практически применяется методика измерения международной конкурентоспособности систем образования стран, индикаторами которой среди других являются следующие: инкорпорация инновационных технологий в образовательные программы вузов; качество образовательной политики страны; качество управления образовательными учреждениями. Эта информация публикуется в ежегодном издании «*Индекс сетевой готовности»* [7]**.** Здесь отражаются данные о степени способности каждой из свыше 140 стран использовать инновационные образовательные технологии в своих национальных интересах. Оценка проводится путем применения сложной системы индикаторов, таких как оценка общей политической и предпринимательской среды страны; уровень готовности ее информационных и коммуникационных технологий; фактическое использование технологий всем населением (по подсчёту на душу населения), предпринимательским сектором и сферой управления; оценка общего влияния использования инновационных технологий на экономику и общество [7, с. 3 – 26]. При определении позиции конкретной страны в глобальной экономике оцениваются характер присутствия инновационных технологий в образовательной политике и состояние их внедрения в образовательных учреждениях страны; характер и стиль руководства и управления сферой образования; оценка общих индикаторов, таких как общие цифры приема в средние школы и учреждения высшего образования [7, с. 3 – 26]. По данным *Индекса сетевой готовности* 2015 года первые три верхних места рейтинга Всемирного экономического форума достались образовательным системам соответственно Сингапура, Финляндии и Швеции [7, с19 – 25]. Если посмотреть состояние использования виртуальных технологий в университетах и колледжах стран североамериканского континента, то интерес представляет опыт Канады – страны, давно идущей по этому пути и располагающей высокоразвитой системой послешкольного образования со значительной автономией самых образовательных учреждений этого уровня. В 2017 году большая группа специалистов с участием представителей США провела всестороннее обследование положение дел в этом направлении. Отмечено, что в этой стране в любом учебном семестре в среднем насчитывается свыше1,3млн регистраций на *онлайн-* курсы. Активно функционируют и развиваются виртуальное обучение и дистанционное образование с существенным ростом контингентов обучающихся по названным и гибридным формам и технологиям.

В течение 2011 – 2016 годов число послешкольных образовательных учреждений Канады, предоставляющих *онлайн*-курсы, возросло на 11%, причём за последние несколько лет даже небольшие университеты и колледжи подключились к этой инновационной деятельности. В последние 5 лет быстро растут объемы приема на *онлайн*-обучение в канадских профессиональных учебных заведениях (на 10% в университетах и на 15% в колледжах). В частности, в 2015-м году эти цифры составили примерно 16% в университетах и 12% в колледжах вне границ Квебека. В послешкольных образовательных учреждениях Канады практически нет ни одного направления и ни одной профили профессиональной подготовки, где не представлены *онлайн* -курсы. При этом их чаще всего предоставляют в таких сферах как предпринимательская деятельность, образование и здравоохранение. По итогам обследования сделан общий вывод о том, что в большинстве послешкольных образовательных учреждений либо уже имеется своя стратегия или свой план внедрения *онлайн*-технологий образовательного процесса или находятся в процессе их разработки. Судя по ответам опрошенных, самая большая польза от применения этих технологий заключается в их доступности для студентов, а также в их гибкой сущности. При этом в почти 2/3 университетах и колледжах этой страны инновационные методы обучения стали возможными благодаря использованию *онлайн*-технологий, что удается осуществлять главным образом наиболее крупным университетам с контингентами свыше 30000 обучающихся . Почти 3/4 респондентов считают их применение полезным инструментом для привлечения большего числа поступающих в университет (колледж).Это особенно актуально для образовательных учреждений Атлантических провинций Канады, испытывающих дефицит абитуриентов**.** В России широкое внедрение и активное использование инновационных технологий в образовательную деятельность университетов и колледжей определено как один из важнейших ориентиров масштабного общенационального проекта «Образование». В Китае с огромным энтузиазмом разворачивается целенаправленный процесс внедрения инновационных технологий в образовательную деятельность национальных университетов на фоне бурно развивающейся инфраструктуры информационно-коммуникативных технологий на всех уровнях системы образования страны в контексте общенациональной идеи «Бросок вперед». Для обеих стран одним из определяющих направлений, активно внедряемых инноваций в университетах и колледжах является информатизация научно-образовательной среды. Вместе с тем экспертное обследование выявило и немало нерешенных проблемы. К примеру, в Канаде в период обследования в ряде случаев в разрезе образовательных учреждений отсутствовала ясная, упорядоченная картина о контингентах, принятых на обучение по полностью *онлайн*-технологиям, частичным, гибридным и другим технологиям. В отдельных (чаще всего, провинциальных) канадских университетах и колледжах относительно слабо представлены смешанные и гибридные технологии обучения по сравнению с полностью *онлайн*-технологиями. Применительно к Китаю, России и многим другим странам мира экспертные обследования, сопоставимые с проведенными по инициативе *Группы высокого уровня* Комиссии Европейского союза, – в значительной степени вопрос будущего.

Исходя из всего вышесказанного представляется возможным сделать следующее заключение. В глобальном аспекте отмечается солидарное мнение о безальтернативности активного использования инновационных технологий в образовательном процессе университетов и колледжей. Целенаправленная, последовательная, научно обоснованная и наиболее результативная *технологизация* обучения по заключению международной экспертной группы отмечается у образовательных систем соответственно Сингапура, Финляндии и Швеции, вслед за ними идут Австралия, Канада, и ряд европейских стран.

Судя по ответам опрошенных, наибольшая польза от применения этих технологий заключается в их доступности для студентов, а также в их гибкой сущности. Почти 3/4 респондентов считают их применение полезным инструментом для привлечения большего числа поступающих в университеты и колледжи. На этом фоне отмечаются и немало нерешенных вопросов и непростых проблем, таких как примеры отсутствия ясной, упорядоченной картины о контингентах, принятых на обучение по полностью *онлайн*-технологиям, частичным, гибридным и другим технологиям, факты разнобоя в методиках учёта, оценки и обобщения состояния и результатов применения инновационных технологий в национальных и транснациональных измерениях, недостаточная доля смешанных и гибридных технологий обучения по сравнению с полностью *онлайн*–технологиями и ряд других.

Библиографический список

1. *Жданов А.В. Инновационные технологии развития научно-образовательной среды в современных университетах Китая и России. Человек и образование.* 2017; 2: 159 – 164.
2. Bates T. (2018**)** The 2017 national survey of online learning in Canadian post-secondary education: methodology and results. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* Available at: https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186
3. Bilbao-Osorio B., Dutt S., Lanvin B. (eds). (2013). *The Global Information Technology Report 2013*: Growth and Jobs in a Hyperconnected World, World Economic Forum, Geneva.
4. *Canadian Virtual University (2015). E-registrations report 2000/2001–2014/2015. Athabasca: Athabasca University.* Google Scholar.
5. *Contact North (2015). An overview of online learning in Canada. Sudbury ON: Contact North.* Available at: https://contactnorth.ca/sites/default/files/pdf/external-presentations/an_overview_of_online_learning_in_canada.pdf.Google Scholar
6. *Department of Higher Education and Training Annual Report. 2013.* Republic of South Africa. 2013. Available at: http://www.dhet.gov.za/Commissions%20Reports/Annual%20Report%202012%20
7. Dutta S., Geiger T. & Lanvin B. (eds) (2015). *The Global Information Technology Report 2015.* ICTs for Inclusive Growth, World Economic Forum and INSEAD, Geneva.

References

1. Zhdanov A.V. Innovacionnye tehnologii razvitiya nauchno-obrazovatel'noj sredy v sovremennyh universitetah Kitaya i Rossii. *Chelovek i obrazovanie.* 2017; 2: 159 – 164.
2. Bates T. (2018**)** The 2017 national survey of online learning in Canadian post-secondary education: methodology and results. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* Available at: https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-018-0112-3
3. Bilbao-Osorio B., Dutt S., Lanvin B. (eds). (2013). *The Global Information Technology Report 2013*: Growth and Jobs in a Hyperconnected World, World Economic Forum, Geneva.
4. Canadian Virtual University (2015). *E-registrations report 2000/2001-2014/2015.* Athabasca: Athabasca University. Google Scholar.
5. *Contact North (2015). An overview of online learning in Canada. Sudbury ON: Contact North.* Available at: https://contactnorth.ca/sites/default/files/pdf/external-presentations/an_overview_of_online_learning_in_canada.pdf.Google Scholar
6. *Department of Higher Education and Training Annual Report. 2013.* Republic of South Africa. 2013. Available at: http://www.dhet.gov.za/Commissions%20Reports/Annual%20Report%202012%20
7. Dutta S., Geiger T. & Lanvin B. (eds) (2015). *The Global Information Technology Report 2015.* ICTs for Inclusive Growth, World Economic Forum and INSEAD, Geneva.

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК 378

Bulueva Sh.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*
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: papanesh@mail.ru*

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION. The article examines the process of organizing the educational process in the system of vocational education. It is concluded that the specific way of organizing the educational process in vocational education institutions reflects the educational system as the most significant organizational aspect of the educational activity. The educational system is an ordered, integral set of components, the interaction and integration of which determine the ability of an educational institution to purposefully and effectively promote the development of the personality of students.

*Key words***: educational process, educational system, education, vocational education system.**

Ш.И. Булуева, *канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологи, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*
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: papanesh@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье изучен процесс организации воспитательного процесса в системе профессионального образования. Сделан вывод о том, что специфический способ организации воспитательного процесса в учреждения профессионального образования отражает воспитательная система как наиболее значимая организационная сторона воспитательной деятельности. Воспитательная система – это упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливают наличие у образовательного учреждения способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности учащихся.

Ключевые слова: **воспитательный процесс, воспитательная система, воспитание, система профессионального образования.**

В воспитательном процессе осуществляется не просто взаимодействие педагога и воспитанника – происходит диалог двух людей, диалог разных поколений, диалог разных культур. Чем богаче культура учителя, тем интереснее этот диалог для ученика, тем глубже он осознает богатство человеческой культуры. Чем выше профессиональная культура педагога, тем разнообразнее и эффективнее в воспитательном плане этот диалог, в котором нет места авторитарности. Сотрудничество и партнерство педагогов и воспитанников нельзя организовать насильно. Диалогическое взаимодействие осуществляется при деликатно созданной атмосфере доверия и взаимопонимания. Такое взаимодействие может организовать лишь педагог-мастер.

Воспитательный процесс образовательной организации – это сложнейший многогранный процесс прямого, непосредственного воздействия образовательной среды на обучающихся, где сама образовательная среда определяется через систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и предметном окружении [1].

Согласно современному подходу, воспитание базируется на культурологической парадигме, которая определяет его как вхождение ребенка и педагога в контекст современной культуры. Освоение, усвоение и присвоение культуры являются при этом слагаемыми процесса воспитания, а знания о мире, отношение к нему и умение взаимодействовать с ним составляют содержание воспитания. В этом вхождении двух субъектов воспитательного процесса в контекст культуры решающую роль играет момент их взаимодействия.

В стандартах профессионального образования указаны единые требования, которые позволяют смоделировать содержательную сторону образовательного процесса и сформулировать основные, достаточно точно показатели качества обучения рабочих. Это является основой для более четкого определения контуров модели специалиста, позволяющих отобрать объём и структуру знаний и умений, формируемых качеств по конкретной профессии. В свою очередь это определяет содержание всего учебно-воспитательного процесса профессионального образования.

Подготовка молодежи по избранной специальности должна проводиться на основе личностно ориентированного обучения. Практика показывает, что единые требования к обязательному минимуму получаемых знаний всегда выполняются там, где для учащихся создана атмосфера последовательного и целенаправленного их включения в решение учебно-воспитательных и производственных задач разной сложности. Посильность и постепенность позволяют использовать обучение как способ развития и воспитания личности.

Воспитательная работа может использоваться в двух значениях, как воспитательная работа педагога-воспитателя, и как воспитательная работа образовательного учреждения.

Специфические особенности организации воспитательного процесса будут зависеть от ряда факторов: Во-первых, от характеристики самого образовательного учреждения, т.е. назначения педагогической системы. Во-вторых, от системы условий и влияний, создаваемых образовательной организацией для развития и самореализации личности обучающегося.

Воспитательная работа в профессиональных учебных заведениях имеет свои особенности. Здесь идет продолжение воспитательного процесса на заключительном этапе формирования личности. Это самый сложный этап, когда перед педагогическим коллективом стоит задача выпустить из учебного заведения квалифицированного специалиста, современного рабочего с наименьшим наследием вредных привычек.

Оптимальной считается такая организация учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает в максимально возможной мере решение всего комплекса задач обучения, воспитания и развития при минимально необходимых расходах времени, усилий педагога и учащихся.

Роль профессионального учебного заведения не ограничивается только образованием. Большое значение имеет и воспитательная работа. Если образовательный процесс можно как-то оценить, например, система баллов, то оценка эффективности воспитательной работы всегда вызывала большие трудности. В качестве критериев предлагались и уровень воспитанности, и нравственность, и степень развития личности и коллектива. Но ни один из этих и других критериев не стал оптимальным. Сложность объясняется тем, что на личность влияет как прямо, так и косвенно множество факторов, учесть которые вряд ли возможно. Кроме того, оценка качества воспитательной работы сложна и ввиду отсроченности результатов и размытости границ учебной воспитательной деятельности.

Условно можно выделить две группы критериев: критерии процесса и критерии результата, которые тесно взаимосвязаны. Критерии процесса включают: объем и содержание воспитательной работы; необходимость и достаточность, педагогическая целесообразность мероприятий, равномерное распределение их по времени; общественная активность. Критерии результата включают: качество педагогических условий; нарушение дисциплины и устава учебных заведений; свойства личности.

Важно не только выделить показатели, но и определить приоритеты одних перед другими, т. е. придать им весовой коэффициент, который зависит от места, занимаемого каждым из них в общей оценке деятельности коллектива. Несомненно, самой важной характеристикой является качество педагогических условий, как важнейшего фактора успешности в обучении, воспитании и развитии личности учащихся.

Специфический способ организации воспитательного процесса в учреждения профессионального образования отражает воспитательная система как наиболее значимая организационная сторона воспитательной деятельности. Главное предназначение воспитательной системы в педагогическом обеспечении и содействии развитию личности учащихся [2 – 5].

Воспитательная система – это упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливают наличие у образовательного учреждения способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности учащихся. Общая способность содействовать развитию личности представляется как целое, складывающееся из отдельных способностей, таких, как: способность выдвинуть и обосновать цель воспитательного процесса; способность организовать жизнедеятельность сообщества учащихся в максимальной степени благоприятную для самореализации и само-

утверждения личности; способность создать в учреждении образования и за его пределами развивающую среду, нравственно благоприятную и эмоционально насыщенную.

Воспитательная система – развивающееся явление. Она создается, совершенствуется, регрессирует, обновляется, умирает. Развитие системы – процесс управляемый. Чтобы успешно управлять ее развитием, надо ясно представлять закономерности, тенденции и этапы этого процесса.

Нельзя не учитывать, что большая роль в организации изучения эффективности воспитательного процесса и воспитательной системы принадлежит администрации учебного заведения, которая направляет и регулирует эту работу. Она обеспечивает: плановость изучения и состояния воспитательного процесса; проведение обследования по определённой проблеме с привлечением всех участников педагогического процесса; проведение исследования в один и тот же временной период; оформление специальных таблиц, где регулярно фиксируются основные данные исследований в доступной для восприятия студентов и сотрудников форме; контроль над объемом заполняемых студентами, педагогами анкеты тестов, что позволяет исключить перегрузки.

Библиографический список

1. Венгер Л.А. *Психология развития*. Москва: ПЕР СЭ, 2016
2. Ростопшин П. Психология и педагогика. Москва: ПРИОР, 2015.
3. Алипханова Ф.Н., Магомедова П.К. Формы и направления воспитательной работы педагогического вуза в воспитании патриотизма студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 1 (38): 34 – 36.
4. Шапиева А.С., Магомедова П.К., Алиева Р.Р. Профессиональные требования к подготовке менеджера образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 134 – 136.
5. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д., Джиоева А.Р., Дмитриев М.М., Дубинина Н.В., Дуйсекеева Н.Ж., Ерина И.А., Идрисова П.Г., Исаева Ж.К., Исалгинбаева К.К., Калиев Б.Н., Калкеева К.Р., Карабулатова И.С., Касторнова В.А., Клушина Е.А., Клушина Н.П., и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография Москва, 2018.

References

1. Venger L.A. *Psihologiya razvitiya*. Moskva: PER S`E, 2016
2. Rostopshin P. Psihologiya i pedagogika. Moskva: PRIOR, 2015.
3. Aliphanova F.N., Magomedova P.K. Formy i napravleniya vospitatel'noj raboty pedagogicheskogo vuza v vospitanii patriotizma studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 1 (38): 34 – 36.
4. Shapieva A.S., Magomedova P.K., Alieva R.R. Professional'nye trebovaniya k podgotovke menedzhera obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 134 – 136.
5. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S., Gadzhieva P.D., Dzhioeva A.R., Dmitriev M.M., Dubinina N.V., Dujsekeeva N.Zh., Erina I.A., Idrisova P.G., Isaeva Zh.K., Isalginbaeva K.K., Kaliev B.N., Kalkeeva K.R., Karabulatova I.S., Kastornova V.A., Klushina E.A., Klushina N.P., i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 04.12.18

УДК 378 (470.63)

Burlyaeva V.A., *Doctor of Sciences (Social Studies), Professor, Prorector on Educational and Scientific Work, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: burlyaeva-va@rambler.ru*

Burkina I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Head of Organization of Career Guidance and Competitions, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: irinaburkina@yandex.ru*

Bulakh K.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Research Office, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: kseniyabulah@yandex.ru*

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

THE SPECIFICS OF CONSTRUCTION OF MODELS OF IMPLEMENTATION OF DUAL EDUCATION (LEARNING) AT THE REGIONAL LEVEL. The article does an analysis of theoretical bases of construction of dual system of training, methodical recommendations on implementation of model of dual training (education) in subjects of the Russian Federation approaches to construction of regional and local models of realization of dual education (training) at the level of professional education (with regard to Stavropol Krai). The regional model includes the following elements: coordination center, legal support, monitoring of labor market needs of the region in personnel, pre-profile training and career guidance, design of the content of dual education, retraining and advanced training of teachers with a focus on dual education (training), and assessment of professional qualifications. The local model includes identical elements: a coordinator in a professional educational organization or a coordinating council for the use of dual education, legal support in a particular organization, pre-profile training and career guidance, design of the content of dual education, retraining and advanced training of teachers with a focus on dual education (training), assessment of professional qualifications. The article describes the possible advantages for the regional authorities, as well as for individual professional educational organizations and employers' organizations.

Key words: **dual training, dual education, practice-oriented professional education, regional model, local model, professional educational organizations, labor market, employers' organizations, designing contents of dual education, evaluation of professional qualifications.**

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

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

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

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

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ОБУЧЕНИЯ) НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

В данной статье на основе анализа теоретических основ построения дуальной системы подготовки кадров, методических рекомендаций по реализации модели дуального обучения (образования) в субъектах Российской Федерации рассматриваются подходы к построению региональной и локальной моделей реализации дуального образования (обучения) на уровне профессионального образования (на примере Ставропольского края). В региональной модели предусмотрены следующие элементы: координационный центр, нормативно-правовое сопровождение, мониторинг потребностей рынка труда края в ка-

драх, предпрофильная подготовка и профориентация, проектирование содержания дуального образования, переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров с ориентацией на дуальное образование (обучение), оценка профессиональных квалификаций. Локальная модель включает тождественные элементы: координатор в профессиональной образовательной организации или координационный совет по реализации дуального образования, нормативно-правовое сопровождение в отдельной взятой организации, предпрофильная подготовка и профориентация, проектирование содержание дуального образования, переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров с ориентацией на дуальное образование (обучение), оценка профессиональных квалификаций. Также в статье дается описание возможных преимуществ как для региональной власти, так и для отдельных профессиональных образовательных организаций и организаций работодателей.

Ключевые слова: **дуальное обучение, дуальное образование, региональная модель, локальная модель, профессиональные образовательные организации, рынок труда, организации работодателей, проектирование содержание дуального образования, оценка профессиональных квалификаций**.

Проблема дуального образования, не смотря на достаточно широкое ее обсуждение в профессиональном и научном сообществах, продолжает оставаться актуальной для современного профессионального образования. Анализ имеющегося опыта показал, что дуальное обучение рассматривается в широком и узком смысле. В широком смысле, под дуальным образованием понимается некий кластер, структурная модель, включающая такие подструктуры как: потребности рынка труда в кадрах, профессиональной ориентации и самоопределения, профессионального образования, оценки профессиональной квалификации, подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, включая наставников на производстве [1]. В узком смысле, «дуальное образование (обучение)» это одна из форм практико-ориентированного профессионального образования, где реализуется сетевая форма обучения: теоретическое обучение осуществляется образовательной организацией, а практическое – в организации работодателя [2]. Было выявлено, что термин «дуальное образование (обучение)» не определен на федеральном уровне, в данный момент отсутствуют документы, закрепляющие требования к дуальному образованию (обучению). Опыт разработки подобных документов, нормативных актов существует в отдельных субъектах Российской Федерации, которые участвовали в пилотных и экспериментальных проектах по данной проблеме. При этом в каждом регионе и терминология, связанная с «дуальным образованием (обучением)» и нормативно-правовые акты имеют свою специфику [3].

Проведенный анализ теоретических основ построения дуальной системы подготовки кадров [4; 5; 6], методических рекомендаций по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров в субъектах Российской Федерации, предложенные Агентством стратегических инициатив совместно с Министерством образования и науки Российской Федерации, Министерством экономического развития Российской Федерации, Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации, Министерством промышленности и торговли Российской Федерации, федеральным государственным автономным учреждением «Федеральный институт развития образования» [3] позволил определить основные направления построения моделей реализации дуального образования (обучения) в условиях профессионального образования на региональном уровне.

Учитывая вышеизложенное, можно предположить, что в отдельном регионе могут быть разработаны модели реализации дуального образования (обучения) как на региональном уровне, так и на локальном – для конкретной организации профессионального образования.

Рассмотрим возможности создания подобных моделей на примере Ставропольского края. Региональная модель реализации дуального образования (обучения) может включать следующие элементы:

1. Координационный центр (определяется либо директивно, путем назначения со стороны органов региональной исполнительной власти Ставропольского края, либо на основе инициативных предложений со стороны организаций Ставропольского края, объединений работодателей или бизнес-объединений, заинтересованных в продвижении идеи дуального обучения в крае).

2. Нормативно-правовое сопровождение (разработка нормативных актов, регламентирующих условия организации образовательного процесса с использованием элементов дуального образования (обучения), например, «Положение о дуальном образовании (обучении))

3. Мониторинг потребностей рынка труда края в кадрах (совместная работа представителей органов региональной власти, работодателей и образовательных организаций по проведению мониторинга потребностей рынка труда, структуры и состава подготавливаемых кадров для разработки плана контрольных цифр приема по направлениям подготовки в профессиональные образовательные организации Ставропольского края).

4. Предпрофильная подготовка и профориентация (разработка и внедрение программ предпрофильной подготовки в образовательных организациях; создание Центров предпрофильной подготовки, облучение первой профессии в Центрах опережающей профессиональной подготовки)

5. Проектирование содержания дуального образования (обучения) (совместная работа региональных методических объединений среднего профессионального образования Ставропольского края с представителями организаций-работодателей по анализу профессиональных стандартов с федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования (ФГОС СПО) и приведение их в соответствие; разработка процедур и средств оценки результатов обучения по программе; разработка структуры и содержания основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), удовлетворяющей требованиям ФГОС СПО, профессиональным стандартам и требованиям организаций-работодателей разработка, включение в ОПОП региональных компетенций; разработка учебного плана и календарного графика синхронизированного с деятельностью организаций-работодателей и их возможностями организации практики студентов на собственной площадке или с привлечением своих сотрудников; организация производственной практики; экспертная оценка основной профессиональной образовательной программы с участием всех заинтересованных сторон, в том числе потребителей образовательных услуг.

6. Переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров с ориентацией на дуальное образование (обучение) (разработка программы повышения квалификации по вопросам дуального образования облучение, переподготовка, повышение квалификации в Центрах опережающей профессиональной подготовки)

7. Оценка профессиональных квалификаций (осуществляется профессиональными образовательными организациями в рамках государственной итоговой аттестации (для программ по актуализированным ФГОС СПО, ФГОС ТОП-50 регион должен быть предусмотрен демонстрационный экзамен по стандартам Worldskills с обязательным присутствием представителя Worldskills с возможностью выдачи skills –паспорта, также данный экзамен может проводится на площадках предоставленных работодателями), в Центрах оценки квалификаций Ставропольского края в рамках проведении профессионального экзамена и др.)

Локальная модель для отдельной профессиональной образовательной организации может включать следующие элементы:

1. Координатор в профессиональной образовательной организации или координационный совет по реализации дуального образования (обучения)(разрабатывается положение о координаторе (координационный совете) в профессиональной образовательной организации по реализации дуального образования (обучения), координатор (координационный совет) назначается приказом руководителя профессиональной образовательной организации).

2. Нормативно-правовое сопровождение (разработка нормативных актов, определяющие детали образовательного процесса для профессиональных образовательных организаций и предприятий-работодателей с использованием элементов дуального образования (обучения), например «Положение о дуальной системе обучения», в котором отражаются цели и задачи реализации обучения с применение элементов дуальной системы обучения, особенности организации учебного процесса с применением дуальной системы обучения и пр.; «Положение о производственной практике» (в котором могут быть описаны условия организации учебных рабочих мест на базовом предприятии, статус студентов, находящихся на практике, порядок выплаты стипендий или заработной платы обучающимся, могут быть разграничены зоны ответственности образовательной организации и базового предприятия, подготовка и заключение договора о совместной реализации образовательных программ с предприятием (в договоре важно указать предмет договора: часть образовательной программы, реализация которой будет осуществляться на базе организации-работодателя; статус обучающихся, необходимость заключения с ними ученических договоров, выплата стипендии и т. п.; мера ответственности организаций-участниц за эксплуатируемое оборудование; порядок закрепления за обучающимися наставников из числа квалифицированных работников предприятия; механизм совместной разработки ОПОП и учебно-методических материалов; необходимость проведения совместной процедуры оценки степени сформированности компетенций обучающихся (например, по итогам производственной практики) и т. п.; документ (документы) об образовании и (или) о квалификации, об обучении, об освоении части образовательной программы, выдаваемый(ые) обучающимся, ответственной за выдачу такого документа по договору; срок действия договора (может устанавливаться календарными датами или определяться периодом времени), порядок внесения изменений в договор, а также прекращения его действия.; приказ о закрепление кураторов за группой дуального обучения; разработка и заключение ученического договора (должен содержать предмет договора, сроки действия, права и обязанности сторон, стипендия и условия её выплаты, ответственность сторон, условия изменения и прекращения договора).

3. Предпрофильная подготовка и профориентация (разработка и внедрение программ предпрофильной подготовки в профессиональных образовательных организациях, организация и проведение профориентационных мероприятий совместно с работодателями, а также профессиональной диагностики проб для школьников)

4. Проектирование содержание дуального образования (обучения) (создание совместной материально-технической и производственной базы для организации дуального обучения; обновление основных профессиональной образовательных программ (создание совместной рабочей группы из представителей предприятий-работодателей и представителей профессиональных образовательных организаций; анализ профессиональных стандартов предприятий-работодателей с федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования ФГОС СПО и приведение их в соответствие друг к другу; разработка критериев оценки результатов обучения по программе; разработка структуры и содержания программы, удовлетворяющей требованиям ФГОС СПО, профессиональным стандартам и требованиям организаций-работодателей; разработка учебного плана и календарного графика согласованного с деятельностью организаций-работодателей и их возможностями организации практики студентов на собственной площадке или с привлечением своих сотрудников; экспертная оценка основной профессиональной образовательной программы с участием представителей органов региональной власти, работодателей, образовательной организации и обучающихся как заказчиков образовательных услуг).

5. Переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров с ориентацией на дуальное образование (обучение) (направление работников на курсы повышения квалификации по вопросам дуального образования, обучение, переподготовку в Центры дополнительного профессионального образования и в Центры опережающей профессиональной подготовки).

6. Оценка профессиональных квалификаций (организация процедур промежуточного контроля качества реализации программ дуального обучения, в том числе совместно с наставниками и мастерами производственного обучения; разработка механизмов и инструментов промежуточного контроля качества реализации программ дуального обучения; организация итоговой государственной аттестации студентов, в том числе совместно с руководством предприятия и наставниками; разработка критериев оценки качества образования выпускников, материалы к демонстрационному экзамену и пр.)

Предложенные модели дуального образования (обучения) имеют следующие преимущества:

1. Возможность эффективного управления системой профобразования и обеспечение ее качества на региональном уровне.

2. Повышение качества профессионального образования.

3. Подготовка кадров под конкретные технологические процессы, точно соответствующие требованиям предприятия.

4. Преодоление разрыва между теорией практикой, с одной стороны теоретическая подготовка ориентирует обучающихся на то, что им будет необходимо для реализации своих трудовых функций в профессиональной деятельности, то есть будет соответствовать действующим на производстве профессиональным стандартам, с другой стороны работодатели могут сформировать конкретный заказ образовательным организациям на специалистов, обладающих определенной набором компетенций.

5. Повышение конкурентоспособности выпускников профессиональных образовательных организаций на рынке труда. Обучающийся имеет возможность проходить практику на реальном рабочем месте, где приобретает необходимые компетенции и максимально адаптирован к профессиональной среде, в которой ему предстоит осуществлять трудовые функции, сокращаются сроки адаптации выпускников на предприятии.

6. Снижение затрат предприятий и организаций на дополнительное обучение как нового сотрудника, так и давно работающих для повышения их квалификации, привлекая наиболее квалифицированных преподавателей из образовательных организаций–партнеров для внутрикорпоративного обучения.

Библиографический список

1. Булах К.В., Жукова Н.Н. История развития дуальной системы профессионального образования в странах Европейского Союза. *Вестник АГУ. Серия «Педагогика и психология».* 2017; Вып. 4 (208): 57 – 63.
2. Булах К.В. Реализация модели дуального образования с учетом региональной специфики. *Современная техника и технологии: исследования, разработки и их использование в комплексной подготовке специалистов*: материалы VI Международной научно-практической конференции (г. Невинномысск: НГГТИ, 14 апреля 2017 года). Невинномыск: НГГТИ, 2017.
3. *Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров.* Available at: https://asi.ru/upload/0b6/Metod_dualeducation_full.pdf
4. Растегаева Д.А., Филимонюк Л.А. Особенности дуального образования в системе подготовки бакалавров. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; 1 (68): 97 – 99.
5. Greinert W.-D. European vocational training «systems» – some thoughts on the theoretical context of their historical development. *Vocational Training. May*. August, 2004; II. № 32: 18 – 20.
6. Greinert W.-D. European vocational training systems: the theoretical context of historical development. *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*: Proceedings of the first international conference October 2002, Florence. Volume I. The rise of national VET systems in a comparative perspective. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004; VI: P. 17.

References

1. Bulah K.V., Zhukova N.N. Istoriya razvitiya dual'noj sistemy professional'nogo obrazovaniya v stranah Evropejskogo Soyuza. *Vestnik AGU. Seriya «Pedagogika i psihologiya».* 2017; Vyp. 4 (208): 57 – 63.
2. Bulah K.V. Realizaciya modeli dual'nogo obrazovaniya s uchetom regional'noj specifiki. *Sovremennaya tehnika i tehnologii: issledovaniya, razrabotki i ih ispol'zovanie v kompleksnoj podgotovke specialistov*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (g. Nevinnomyssk: NGGTI, 14 aprelya 2017 goda). Nevinnomysk: NGGTI, 2017.
3. *Metodicheskie rekomendacii po realizacii dual'noj modeli podgotovki vysokokvalificirovannyh rabochih kadrov.* Available at: https://asi.ru/upload/0b6/Metod_dualeducation_full.pdf
4. Rastegaeva D.A., Filimonyuk L.A. Osobennosti dual'nogo obrazovaniya v sisteme podgotovki bakalavrov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 97 – 99.
5. Greinert W.-D. European vocational training «systems» – some thoughts on the theoretical context of their historical development. *Vocational Training. May*. August, 2004; II. № 32: 18 – 20.
6. Greinert W.-D. European vocational training systems: the theoretical context of historical development. *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*: Proceedings of the first international conference October 2002, Florence. Volume I. The rise of national VET systems in a comparative perspective. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004; VI: P. 17.

Статья поступила в редакцию 26.11.18

УДК 796.01:159.9

Lyadov S.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Culture and Sports and Work, Vladivostok State University of Economics and Service, (Vladivostok, Russia), E-mail: sergeyuor@mail.ru*

Kayak A.B., *Doctor of Sciences (Cultural), Professor, Department of Art History and Culture, Maritime State University n.a. Admiral G.I. Nevelsky (Vladivostok, Russia), E-mail: annetta.kayak@yandex.ru*

Kharlampyeva R.S., *BA student of Training in Pedagogical Education, Northeastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kharlampieva97gmail.com*

SPORTS MOTIVATION AS A FACTOR OF THE EFFECTIVENESS OF TRAINING AND COMPETITIVE ACTIVITY OF FEMALE BOXERS (BY EXAMPLE OF A NATIONAL TEAM OF FAR EASTERN FEDERAL DISTRICT). The article analyzes the current problems of the formation and maintenance of sports motivation in women's boxing, the Olympic sport, which began to develop intensively in Russia only in the last decade. A study of the performance of sports motivation of female boxers of the team of the Far Eastern Federal District of the Russian Federation was conducted, during which gender peculiarities were studied, as well as contradictions in opinions between sportswomen and coaches. In particular, the latter revealed a higher level of claims to the highest achievements. The assessment of the psychological characteristics of the coach's personality does not coincide with the data from the self-analysis of the mentors. The lack of time and quality of psychological preparation is revealed. The analysis of other aspects of the organization of the training process has been carried out, which allows for the timely introduction of significant corrections, and thereby increasing the efficiency and effectiveness of the competitive activities of female boxers.

Key words: **psychological training, sports activities, personality, orientation, motive, motivation, will, women's boxing, gender features, professional competence.**

С.С. Лядов, *канд. пед. наук, доц. каф. физкультурно-оздоровительной и спортивной работы, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: sergeyuor@mail.ru*

А.Б. Каяк*, д-р культурологии, проф. каф. истории искусств и культуры, Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского, г. Владивосток, E-mail: annetta.kayak@yandex.ru*

Р.С. Харлампьева, *бакалавр направления подготовки «Педагогическое образование», Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kharlampieva97gmail.com*

СПОРТИВНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОЙ И СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕВУШЕК-БОКСЕРОВ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНОЙ КОМАНДЫ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА)

В данной статье анализируются актуальные проблемы формирования и поддержания спортивной мотивации в женском боксе, олимпийском виде спорта, который стал интенсивно развиваться в России только в последнее десятилетие. Проведено исследование показателей спортивной мотивации девушек-боксеров сборной команды Дальневосточного федерального округа РФ, в ходе которого изучены гендерные особенности, а также противоречия в мнениях между спортсменками и тренерами-преподавателями. В частности, у последних выявлен более высокий уровень притязаний к наивысшим достижениям. Оценка психологических свойств личности тренера не совпадает с данными самоанализа наставников. Выявлен недостаток уделяемого времени и качества психологической подготовки. Осуществлен анализ других аспектов организации учебно-тренировочного процесса, что позволяет своевременно вносить существенные коррективы, и тем самым повышать эффективность и результативность соревновательной деятельности девушек-боксеров.

Ключевые слова: **психологическая подготовка, спортивная деятельность, личность, направленность, мотив, мотивация, воля, женский бокс, гендерные особенности, профессиональная компетентность**.

ВВЕДЕНИЕ

К важнейшей проблеме психологического обеспечения подготовки спортсменов относится формирование мотивации спортивных достижений. Мотивация является важной составной частью направленности личности. Мотивация – это, прежде всего, стремление к успеху, высоким результатам в своей деятельности. По мнению Б.Дж. Кретти (2008), в широком смысле слова термин «мотивация» означает факторы и процессы, побуждающие людей к действию или бездействию в различных ситуациях [1, с. 44].

В толковом словаре-справочнике по терминологии спорта А.Н. Блеера и др. (2010) мотивация определяется как совокупность мотивов, определяющих активность и целенаправленность тренировочной и соревновательной деятельности спортсмена. И если человек, стремится достичь успеха, высоких результатов в деятельности, то у него достаточно сильная мотивация достижения [2].

Е.П. Ильин (2015) рассматривал спортивную деятельность, как процесс постоянного преодоления критических ситуаций. Поэтому в стрессовых ситуациях соревновательной деятельности, уровень мотивации и личностные особенности имеют решающее значение в достижении результата [3, с. 70].

Изучение мотивационной сферы в спортивной психологии приобрело фундаментальный характер, так как данное свойство является основным источником, направляющим деятельность спортсмена на пути к достижениям. Проблема мотивации в спорте принадлежит к числу сложнейших, но вместе с тем недостаточно изученных вопросов [4; 5; 6].

Недооценка роли мотивационных факторов тренерами и самими спортсменами в конечном итоге приводит к неполной реализации имеющегося потенциала. Без высокого уровня мотивации, рассчитывать на достижения в каком-либо виде спорта не имеет смысла.

Высоко мотивированный спортсмен наиболее эффективно реализует свои возможности. Его внутренний потенциал ориентирован на максимальную отдачу всех резервов, направленных на достижение намеченного результата. Личностная и волевая готовность определяет настрой на победу и реализует эффективность предстоящей деятельности.

О ведущей роли мотивации в результативности спортивной деятельности указывало не одно поколение ученых. Данная проблема нашла отображение в трудах А.Ц. Пуни, Ю.Л. Ханина, Р.А. Пилояна, Д.А. Леонтьева, Е.П. Ильина, Б.П. Яковлева, Р.М. Загайнова, Р.С. Уэйнберга, Д.С. Гоулда и др.

В ряде работ изучены вопросы формирования мотивации в отдельных видах единоборств: тхэквондистов, боксеров, дзюдоистов, каратистов и др. [7; 8; 9].

Свои особенности имеет мотивация к спортивной деятельности у женщин, занимающихся различными видами единоборств. Женский бокс вошел в программу XXX летних Олимпийских игр с 2012 г. (г. Лондон, Великобритания). Данный вид сравнительно недавно получил развитие в России. Поэтому в отечественной научно-методической литературе в настоящее время недостаточно работ, посвященных насущным проблемам женского бокса. В связи с вышесказанным актуальным является проведение исследований структуры мотивации девушек-боксеров на различных этапах учебно-тренировочного процесса, а также выработки рекомендаций по повышению потребностно-мотивационного компонента для достижения наивысших показателей соревновательной деятельности.

Все вышеизложенное побудило к проведению исследования, целью которого стало изучение особенностей мотивации девушек-боксеров и возможностей её повышения. Исходя из цели нами были поставлены следующие задачи исследования: провести анализ научно-методической литературы по теме исследования; разработать анкету-опросник и провести исследование особенностей мотивации девушек-боксеров; изучить мнение ведущих тренеров-преподавателей, специализирующихся в женском боксе по проблемам формирования спортивной мотивации девушек-боксеров; разработать методические рекомендации для оптимизации мотивационного компонента.

МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для изучения особенностей формирования мотивации девушек-боксеров сборной Дальнего Востока и Приморского края к учебно-тренировочному процессу и соревнованиям в мае 2018 г. был проведен социологический опрос.

Нами использовалась Шкала оценки путей мотивации спортсмена Д.Я. Богдановой, И.П. Волкова [10, с. 111–112], а также была предварительно составлена анкета для опроса девушек боксеров, а также тренеров-преподавателей. Всего нами было опрошено 14 девушек боксеров групп спортивного совершенствования сборной Дальневосточного федерального округа (ДВФО). Все спортсменки представляли Республику Саха (Якутия) и Приморский край. Возраст спортсменок составил от 15-ти до 22-х лет. В составе Приморского государственного училища Олимпийского резерва проанкетировано 10 девушек-боксеров (спортивная квалификация от 1 спортивного разряда до кандидата в мастера спорта и мастера спорта России). Остальные (4 спортсменки) отвечали на вопросы анкеты дистанционно. Кроме того, были опрошены ведущие тренеры-преподаватели по боксу, работающие со сборной ДВФО (всего 5 специалистов).

В дальнейшем проводилась обработка, анализ, интерпретация полученных показателей, формулировка выводов и методических рекомендаций.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

При проведении анкетирования девушек-боксеров выяснилось, что стаж занятий спортом данного контингента составляет от 7-ми до 11-ти лет, а непосредственно боксом от 6-ти до 10-ти лет. В среднем девушки начали заниматься данным видом единоборств с 11-14 лет. Большинство из опрошенных девушек имели опыт занятий разнообразными видами спорта (спортивные игры, др. виды единоборств).

В ответе на важный вопрос *«Что побудило Вас заняться боксом?»,* большинство указало на то, что их заинтересовал бокс как вид спорта (36%), дающий возможность научиться к приемам самообороны (21%), а также для получения уверенности в себе. Около 14% указали на то, что их привели в спортивную секцию бокса родители. Остальные 29% отметили, что хотели проверить себя

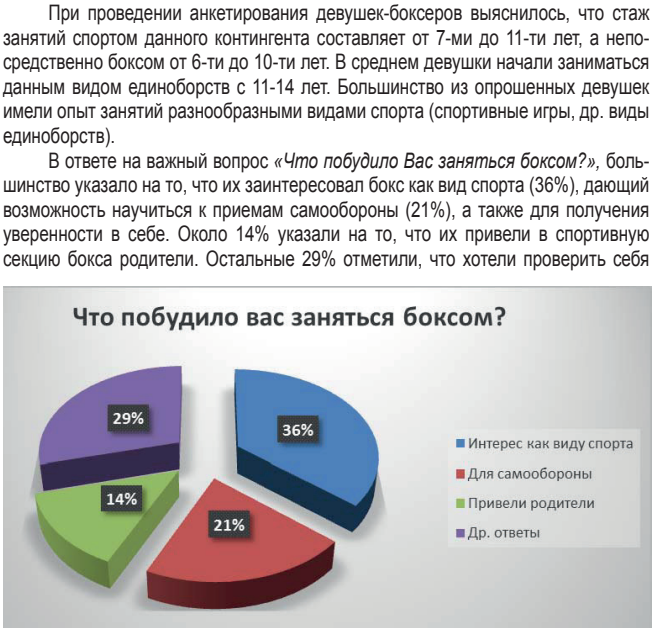


Рис. 1. Ответы девушек-боксеров на вопрос: «Что побудило Вас заняться боксом?»

и свои силы, в возможности преодоления сложностей в учебно-тренировочном процессе (рис. 1).

На вопрос «*Довольны ли Вы Вашими спортивными достижениями в текущем сезоне?*», 21% девушек ответило отрицательно. Большинство респондентов лишь частично довольны своими результатами текущего сезона (72%) и только 7% удовлетворены своими достижениями (рис. 2).



Рис. 2. Соотношение ответов девушек боксеров на вопрос: «Довольны ли вы вашими достижениями в текущем сезоне?»

В результате опроса выявлено, что спортсменки ставят перед собой разные цели в спортивной карьере: 35% опрошенных девушек-боксеров, ставят перед собой цель выиграть Чемпионат Мира; победить на Чемпионате Европы (28%); завоевать золото (медали) Олимпийских игр (14%); выиграть Чемпионат России (14%) и выиграть Чемпионат Дальневосточного федерального округа (14%) (рис. 3).



Рис. 3. Ответы на вопрос: «Какие цели Вы ставите перед собой в спортивной карьере?»

Отвечая на вопрос *«Удовлетворены ли Вы материальными поощрениями за спортивные достижения?»*, девушки-боксеры ответили, что довольны (45%), около 45% не довольны и 10% только частично. Абсолютное большинство респондентов удовлетворены моральными поощрениями за спортивные достижения, но 78% лишь частично.

Абсолютное большинство опрошенных девушек (79%) удовлетворены взаимоотношениями с партнерами внутри сборной (рис. 4).



Рис. 4. Ответы на вопрос: «Удовлетворены ли Вы взаимоотношениями с партнерами внутри сборной команды?»

43% девушек-боксеров не замечают в спортивном коллективе конфликтных ситуаций. В то же время такое же количество опрошенных (43%) отмечают, что они периодически случаются, а их частое наличие только 14% (рис. 5).



Рис. 5. Отношения партнеров внутри команд

Девушки-боксеры в целом удовлетворены учебно-тренировочным процессом (79%) и частично удовлетворены (21%) (рис. 6).

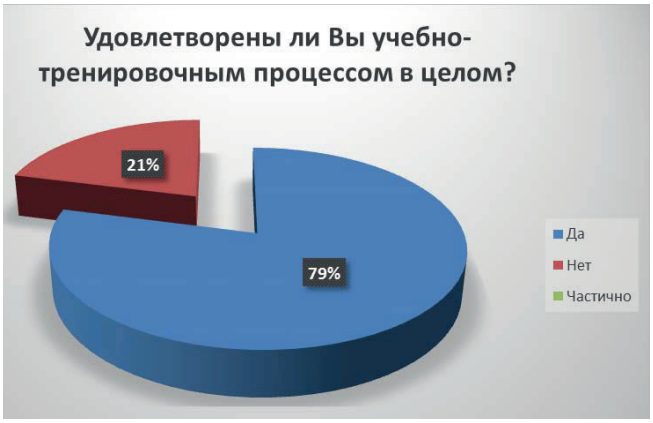


Рис. 6. Ответы на вопрос: «Удовлетворены ли Вы учебно-тренировочным процессом в целом?”

Несмотря на то, что многие девушки-боксеры указывают на недостаточную эмоциональность учебно-тренировочных занятий (43%), половина респондентов считает – лишь иногда (50%). Оставшиеся 7% контингента не удовлетворены уровнем эмоциональности занятий.

Мнения девушек-боксеров при ответе на вопрос *«Как Вы считаете, достаточно ли методически разнообразно проходят учебно-тренировочные занятия?»* разделились – достаточно разнообразно (50%), только частично (50%).

Удовлетворены взаимоотношениями с тренерами-преподавателями 86% спортсменок, но оставшиеся 14% лишь частично.

Девушки-боксеры выделили положительные стороны личности наставников: требовательно-уважительное отношение к спортсменам (50%), вера в учеников (14%), оптимизм (7%), а остальные 29% указали на все позитивные качества.

По мнению опрошенных, тренер не учитывает их мнение на тренировках и соревнованиях (7%), а в некоторых случаях (29%).

Выявлено, что значительная часть девушек (28%) указала на недостаточное проявление позитивных эмоций со стороны наставника (*«Тренеры слишком мало улыбаются в УТП, в быту и на соревнованиях»*). Респонденты выделили некоторые негативные проявления эмоций со стороны наставников, такие как грубость, пессимизм, неуважительное отношение к спортсмену (42%), но большинство так не считают (58%).

В целом спортсмены ощущают недостаток в отдельных компонентах подготовки к соревнованиям, таким как: физическая (21%), в технико-тактическая (43%), в психологическая (36%).

На вопрос *«Приходилось ли Вам бывать в нокдауне?»* утвердительно ответили – 50%. В тоже время в состоянии нокаута оказывались только 7%, нет – 93%. Более трети девушек-боксеров (36%) указывают на недостаточное количество времени и средств на восстановление после тяжелых нагрузок и травм.

Охарактеризуем результаты опроса тренеров-преподавателей сборной Приморского края и ДВФО по шкале оценки путей мотивации спортсмена Д.Я. Богдановой и И.П. Волкову (1989).

Средний стаж преподавательской деятельности тренеров-преподавателей на момент исследования составлял около 20 лет, а непосредственно в женском боксе – 12 лет. Большинство из опрошенных тренеров-преподавателей удовлетворены динамикой спортивных достижений своих подопечными в текущем сезоне, но в отличие от спортсменок у наставников выше уровень притязаний, вплоть до максимальных достижений, в том числе до уровня олимпийского чемпиона.

Все тренеры удовлетворены взаимоотношениями с воспитанницами, членами команды, лишь иногда отмечая небольшие конфликтные ситуации: разногласия, споры в предсоревновательный период.

Наставники выделяют у себя ряд положительных качеств, к примеру: оптимизм, энтузиазм, вера в учеников, требовательно-уважительное отношение к спортсменам и др. У них есть большое желание работать, искать новые методы и технологии подготовки к соревнованиям, развиваться вместе с воспитанницами.

Большинство тренеров не акцентируют внимание на отрицательных сторонах своей личности, отмечая лишь излишнюю доброту и суетливость.

Все специалисты убеждены в том, что всегда достаточно уделяют внимание средствам и методам восстановления после тяжелых тренировочных и соревновательных нагрузок, травм, а также внедрению современных технологий реабилитации участниц соревнований.

Часть из опрошенных специалистов ощущает недостаток знаний и навыков в области психологии, но лишь частично (25%).

Ведущие наставники в области женского бокса считают, что наиболее важной в формировании мотивации спортсменок является постановка долгосрочных целей, а также ее корректировка в текущем сезоне и во время конкретных соревнований.

Тренеры считают необходимым развивать в воспитанниках здоровое спортивное честолюбие; чаще устраивать сборы, поединки с достойными соперниками с др. регионов, стимулируя здоровую конкуренцию. Они выделяю в качестве важной составляющей систему поддержания мотивации средствами поощрения: оказание материальной помощи, улучшение жилищных условий, награждение ценными подарками, выделение спортивной экипировки и дополнительного питания, награждение грамотами, вынесение благодарностей, вручение сертификатов.

По мнению ведущих специалистов, чрезвычайно важно при этом поддерживать и развивать спортивные традиции команды путем проведения совместных мероприятий, в свободное от тренировочных занятий время, таких как посещение музеев, театров, концертов, а также различных мер, направленных на патриотическое воспитание спортсменов (встречи с ветеранами войны, легендарными спортсменами, посещение памятников, знакомство с региональными памятными событиями и этно-национальными традициями).

При этом тренеры-преподаватели особое внимание уделяют методическому разнообразию учебно-тренировочных занятий, в том числе использованию игр и музыкальному сопровождению УТП.

При анализе организационно-психологических особенностей профессионализма (компетентности) тренера, специалисты считают чрезвычайно важными в равной мере такие черты как оптимизм, энтузиазм, умение общаться в быту, в экстремальных ситуациях (во время соревнований), умение подавать положительный пример, поддерживать веру своих учеников в победу, требовательно-уважительно относиться к своим подопечным.

ВЫВОДЫ

В результате исследования было выявлено, что у большинства из опрошенных девушек-боксеров сборной команды ДВФО и Приморского края достаточно высокий уровень притязаний, но только у небольшого числа есть стремление к наивысшим достижениям, тогда как более высокие ожидания у тренеров-преподавателей. Выявлен дефицит проявления позитивных эмоций со стороны наставника, а также недостаток в отдельных компонентах подготовки, в том числе психологической. Более трети девушек-боксеров указывают на недостаточное восстановление после тяжелых нагрузок и травм, в отличие от наставников, которые убеждены, что всегда в должной мере уделяют внимание средствам и методам восстановления.

Абсолютное большинство наставников не осознают в полной мере отрицательные стороны своей личности, отмечая в качестве таких лишь излишнюю доброту и суетливость. Часть специалистов ощущает недостаток знаний и навыков в области в различных областях психологии, и отмечает, что нуждается в обучении на специализированных курсах, семинарах и на ФПК.

Таким образом, выявленные особенности спортивной мотивации девушек-боксеров и некоторые противоречия с мнениями наставников, позволяют своевременно вносить коррективы в реализацию процесса психологической подготовки, что при должном подходе будет способствовать повышению результативности соревновательной деятельности.

Библиографический список

1. Кретти Б.Дж. *Психология в современном спорте*. Перевод с английского Ю.Л. Ханина. Москва: ФиС, 2008.
2. Блеер А.Н., Суслов Ф.П., Тышлер Д.А. *Терминология спорта. Толковый словарь-справочник*. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
3. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Москва: Питер, 2015.
4. Грец И.А. *Рекордные спортивные достижения женщин в аспекте полового диморфизма*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
5. Леонтьев Д.А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня, завтра. *Современная психология мотивации*. Под редакцией Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002.
6. Яковлев Б.П. *Мотивация и эмоции в спортивной деятельности*: учебное пособие. Москва: «Советский спорт», 2014.
7. Ганоль А.А. *Гендерные особенности и структура мотивации выбора экстремальных видов спорта*. Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 2011.
8. Кузнецов С.А. *Особенности мотивации спортсменов командных и индивидуальных видов спорт.* Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 2014.
9. Светлова А.А. *Взаимосвязь спортивной результативности и ролевых ожиданий спортсменов-юниоров от тренера.* Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 2015.
10. *Практические занятия по психологии:* пособие для институтов физ. культ. Под редакцией Д.Я. Богдановой, И.П. Волкова. Москва: ФиС, 1989.

References

1. Kretti B.Dzh. *Psihologiya v sovremennom sporte*. Perevod s anglijskogo Yu.L. Hanina. Moskva: FiS, 2008.
2. Bleer A.N., Suslov F.P., Tyshler D.A. *Terminologiya sporta. Tolkovyj slovar'-spravochnik*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
3. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Moskva: Piter, 2015.
4. Grec I.A. *Rekordnye sportivnye dostizheniya zhenschin v aspekte polovogo dimorfizma*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
5. Leont'ev D.A. Ot instinktov – k vyboru, smyslu i samoregulyacii: psihologiya motivacii vchera, segodnya, zavtra. *Sovremennaya psihologiya motivacii.* Pod redakciej D.A. Leont'eva. Moskva: Smysl, 2002.
6. Yakovlev B.P. *Motivaciya i `emocii v sportivnoj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Moskva: "Sovetskij sport", 2014.
7. Ganol' A.A. *Gendernye osobennosti i struktura motivacii vybora `ekstremal'nyh vidov sporta.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2011.
8. Kuznecov S.A. *Osobennosti motivacii sportsmenov komandnyh i individual'nyh vidov sport.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2014.
9. Svetlova A.A. *Vzaimosvyaz' sportivnoj rezul'tativnosti i rolevyh ozhidanij sportsmenov-yuniorov ot trenera.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2015.
10. *Prakticheskie zanyatiya po psihologii:* posobie dlya institutov fiz. kul't. Pod redakciej D.Ya. Bogdanovoj, I.P. Volkova. Moskva: FiS, 1989.

Статья поступила в редакцию 30.11.18

УДК 378

Pospelova Yu.P., *senior teacher, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: jpospelova@mail.ru*

SELF-EDUCATION AS PURPOSEFUL COGNITIVE ACTIVITY OF A BACHELOR ON INTERNATIONAL RELATIONS: THEORY AND PRACTICE. The article deals with an ability to self-education, formation of culture of self-education as a key component of the creative personality of a specialist of any professional orientation, including bachelor of international affairs. An important feature of the self-educational activity of an individual is that such activity depends primarily on the subject itself, i.e. the process of self-education is an active, motivated, purposeful human activity, which is managed by him in order to master certain professional competencies in the field of science, technology, culture, political life, etc. If the process is successful, self-education becomes an integral part of professional education.

Key words: **specialists of international relations, self-education, specialists professional culture, specialists personal characteristics, BA student of international relations.**

Ю.П. Поспелова, *ст. преп. каф. иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук Российского Университета Дружбы Народов, г. Москва, E-mail: jpospelova@mail.ru*

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БАКАЛАВРА-МЕЖДУНАРОДНИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье рассматривается проблема формирования способности к самообразованию, культуры самообразования как ключевому компоненту личности бакалавра-международника. Важной особенностью самообразовательной деятельности будущего специалиста международной сферы признается то, что такая деятельность зависит от прежде всего от самого субъекта, т. е. процесс самообразования представляет собой активную, мотивированную, целенаправленную деятельность человека, которая управляется им самим с целью овладения определенными профессиональными компетенциями в области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п. При успешном ходе процесса самообразование становится органичной частью профессионального образования.

Ключевые слова: **специалист-международник, самообразование, профессиональная культура специалиста, личностные качества специалиста, бакалавр международного профиля.**

Основы теории профессионального самообразования и история разработки механизмов построения самообразовательной деятельности были заложены ещё в работах известных зарубежных гуманистов и педагогов. В отечественной теории и практике самообразовательной науки были определены перспективные идеи для выделения в процессе обучения максимального времени личности с целью самообучения, самостоятельное чтение учебных материалов и дополнительных материалов, что обязательно должно было привести к начитанности, всесторонней образованности личности, формированию у нее способности к самостоятельному отбору книжного материала. Известный отечественный философ М.А. Киссель самообразование рассматривает как важную составляющую процесса самосовершенствования, прибавляя к нему и самовоспитание. Он пишет, что «центральным звеном самосовершенствования выступает рефлексия, поэтому данную деятельность определяют как рефлексивную, структурными компонентами которой выступают: саморефлексия (генезис) – самопознание (деятельность) – самореализация (результат)». [1]. М.А. Кисселю вторит другой ученый, Н.Д. Брагина, которая в своей работе «Самосовершенствование человека как философская проблема» подтверждает – без внутренней потребности в самосовершенствовании, даже при наличии соответствующей способности и внешних условий осуществления, процесс вряд ли возможен. Рефлексивный уровень самосознания стимулирует активность и самостоятельность индивида, опосредует формирование соответствующей системы внутренних мотивов, обеспечивает устойчивое включение «Я» в процесс самопознания, активизируя и направляя самообразовательную деятельность. Именно в акте рефлексивной самооценки осуществляется самопознание личности, результат же имеет корригирующую нагрузку, поскольку непосредственно поддается рефлексии, в которой и через которую происходит сочленение предшествующего цикла с последующим» [2]. Таким образом, в философском аспекте процесс самообразования представляет собой процесс самостоятельного познания, когда в результате человек приобретает новые знания. Главными составляющими процесса самообразования являются: внутреннее осознание личностью в необходимости в самообразовании; ощущение внутренней свободы личностью; способность личности к целеполаганию, к самостоятельной постановке цели; самореализация как процесс осознания собственных задатков, потенциала, таланта и в последующее их воплощение в жизнь. При этом, личность, индивид в процессе самообразования являясь субъектом деятельности, реализуя свои потребности, приобретает опыт в результате самостоятельной работы, осуществляя социализацию. Именно в процессе социализации человек становится личностью и овладевает необходимыми для жизни знаниями, умениями, навыками, компетенциями. Именно поэтому, процесс самообразования осуществляется и идет через социализацию. Известно, что термины – самореализация и социализация – это понятия, взятые из социологии.

Социологическая наука и социологи активно занимаются изучением термина «самообразование» в том аспекте, когда индивид стоит на пороге его включенности в общественные отношения, в общественные институты. Социолог В.Я. Нечаев в работе «Социология образования» тоже анализирует интересующий нас термин – “самообразование”, где он рассматривается как «специфический вид занятий человека вне стационарных форм обучения без постоянного, систематического руководства преподавателя по собственному или кем-то разработанному плану учебы» [3, с. 96]. В.Я. Нечаев особо выделяет субфункции самообразования, когда они играют дополнительную роль в процессе обучения. Он продолжает: «Самообразование, видимо, всегда будет самостоятельным звеном в системе образования, дополняя стационарное обучение, обеспечивая индивидуализацию культурного развития личности» [там же]. В аспекте того же социологического анализа, мы не можем не согласиться с мнением другого социолога – Е.А. Шуклиной. Феномен самообразования ученый рассматривает как «...вид деятельности личности (социальной группы), характеризующейся свободным выбором и направленной на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, получении удовольствия и наслаждения» [4, с. 53]. Представленная дефиниция позволяет понять не только содержательную характеристику термина «самообразование», но и главные его функции – субъектность, целеполагание, выход на новый уровень образования и т. д. Достаточно просто и интересно рассуждает о самообразовании другой социолог – Г.К. Чернявская, предлагая такую дефиницию – «самообразование – это процесс самостоятельного овладения человеком общих, общекультурных, специфических профессиональных, узкопрофессиональных знаний, это проявление интереса и собственной инициативы. Процесс самообразования осуществляется в ходе самостоятельно организованных и самоконтролируемых занятий» [5; с. 67 – 69].

Таким образом, проанализировав ряд социологических работ, посвященных феномену самообразования, мы пришли к выводу, что данный процесс – это, прежде всего, достаточно самостоятельное звено во всей системе образования и представляет собой одну из важных обязанностей специалиста, ориентированное на удовлетворение потребностей личности в социализации, адаптации к профессии и формирования общей культуры. Известно, что понятие «социализация» тесно связано с педагогикой и психологией, воплощаясь в воспитании, обучении, развитии и формировании личности.

Отмечая процесс самообразования как проявление личностью субъектности, индивидуальности, мы обратились к психологической науке, где данный феномен представлен через *деятельность,* связанную с самоорганизацией, а именно, с мотивацией, со способностью личности спланировать и организовать свою деятельность самостоятельно, уметь определить и поставить цель, задачи деятельности, самостоятельно подобрать эффективные методы и способы их достижения, а также проявить способность осуществлять самоанализ, самоконтроль, самокоррекцию, самооценку и т. д. А.М. Матюшкин отмечает, что цель субъекту может быть дана со стороны. Это могут быть определенные требования, указы, приказы, но могут эти цели и требования продуцироваться самим человеком к самому себе. Первый вариант – эффективность реализации зависит от внутреннего принятия личностью, если предложенная цель совпадает с его собственной мотивационной сферой. Однако для организации самообразования характерен вариант постановки собственной цели к самой личности, поскольку самообразование представляет самоорганизованный и самоуправляемый процесс.

В разное время в психологической науке так или иначе затрагивалась проблема человека как субъекта собственной деятельности, готового целенаправленно преобразовывать объективную действительность и осуществлять собственное развитие, проводить самообразование. В работах С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Д.П. Узнадзе, В.Н. Козиева, А.М. Матюшкина, И.А. Наумченко и др. рассматривается личность, которая «преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самое Я, вступая в активное отношение с окружающим миром» [6, с. 40]. Интересной в этом плане представляет собой точка зрения того же А.М. Матюшкина, рассматривающего феномен «самообразование» как «продуктивный процесс развития личности, основу которой составляют познавательные потребности. Они вызывают у человека необходимость постоянного, целенаправленного самообразования, не завершающегося по достижении результата (цели самообразования), а продолжающегося каждый раз на новом витке продуктивной активности, формируя новые мотивы, порождая новые проблемы и поиски их решения» [7, с. 99]. Одна из важных способностей человека, склонного к саморазвитию и самообразовательной деятельности – это демонстрация продуктивной активности, при этом главным показателем выступает готовность к самообразованию при овладении достаточно глубоким уровнем теоретического знания и появления у человека интереса. Трудно не согласиться с А.Н. Козиевым, который фокусирует внимание на две составляющие процесса самообразования. Первый компонент – самообразование имеет глубоко личностный характер; второй компонент – самообразование имеет целенаправленный и и систематичный характер, что можно ожидать от личности, если она сама осознала важность и значимость данного процесса» [6, с. 140].

Итак, проанализировав основные дефиниции феномена «самообразование», которые были даны психологами, оно представляется нам как продуктивная, самоорганизующаяся, творческая, креативная активность человека.

Проблема самообразования личности, формирования ее самообразовательной культуры никогда не теряла и не теряет своей актуальности, что обусловлено высокой значимостью, глубиной данного процесса. В последние десять-двадцать лет интерес к данной проблеме не только не угасает, но и рас-

тет с новой силой, что объясняется большим количеством защищенных диссертационных исследований, которые предлагают пути и механизмы процесса самообразования, представленные инновационными средствами управления и самоуправления (самоменеджмент) познавательной деятельностью личностью, характеристикой уровней развития различных качеств личности, отвечающих за появление мотива и интереса к самостоятельному познавательному процессу и т. д.

Специфика процесса самообразования студента-международника состоит в самостоятельном овладении им совокупностью разносторонних знаний международного профиля: историю и теорию международных отношений, мировую политику, историю дипломатии, основы международной безопасности, международные конфликты, и, в особенности, – деловым иностранным языком, обеспечивающим отработку политической, дипломатической, международно-правовой лексики, готового к самостоятельному поиску и принятию решений, способного к самосовершенствованию своей личности и перспективной самообразовательной деятельности в области международных отношений. Содержание процесса самообразования студента-международника в процессе изучения иностранного языка составляют методические и специальные знания, творческое изучение опыта других людей (работающих специалистов-международников), поиск новых методических идей, способов и приемов самостоятельной работы, анализ и обобщение собственного опыта с позиции современных требований, предъявляемых к современному специалисту, эффективное, результативное творческое решение профессиональных задач с опорой на рекомендации международных отношений, дипломатической науки и эффективной дипломатической практики.

Анализ различных подходов к термину «самообразование» позволил нам предположить, что процесс самообразования *представляет собой* самостоятельную, систематическую, целенаправленную познавательную деятельность субъекта, базирующихся на мотивах и добровольных побуждениях и интересах, которая осуществляется как в учебное, так и во внеучебное время. Е.Б. Абакумова пишет, что «самообразование как особый вид познавательной деятельности предполагает: положительную мотивационную активность, направленность; проявление значительных волевых усилий; целеустремленность и самоорганизованность; высокий уровень интеллектуального развития; сформированность определенной системы познавательных умений; высокую самостоятельность; способность к видению и постановке вопросов, проблем; наличие адекватного уровня самооценки. Исследования теории вопроса самообразования чрезвычайно многоаспектны и представляют собой сочетание наук, объединенных термином человековедение. Методологическим фундаментом проблемы самообразования является знание, добытое философией, психологией, социологией о развивающемся человеке, в котором природное, общественное и индивидуальное находится в неразделимом единстве» [8, с. 112–116].

Г.М. Коджаспирова, проанализировав понятие «культура самообразования» или «самообразовательная культура» называет его достаточно высоким уровнем развития и совершенства всех компонентов самообразования, в то время как потребность в самообразовании является характерным качеством развитой личности, необходимым элементом её духовной жизни. Считаясь высшей формой удовлетворения познавательной потребности личности, самообразование связано с проявлением значительных волевых усилий, высокой степенью сознательности и организованности человека, принятием на себя внутренней ответственности за своё самосовершенствование» [9, с. 111].

Осуществленный нами анализ формирования у бакалавров международного профиля культуры самообразования в философском, социологическом и психолого-педагогическом аспектах, позволил сделать следующий вывод. Процесс самообразования, присутствующий явно или поверхностно в ходе профессиональной подготовки бакалавров международного профиля, является важным компонентом его профессиональной подготовки и развития его общей культуры. Студенты могут самостоятельно развиваться в ходе сопутствующего обучения, постоянно и самостоятельно расширять, дополнять и углублять изучаемый в учебном заведении материал; с другой стороны, процесс самообразования может осуществляться вполне автономно, «без давления извне», включаясь в изучение новых, не представленных в учебном рабочем плане техник и технологий. Организованный бакалавром процесс самообразования, способствует обогащению его знаний, в ходе которого идет «опредмечивание» и апробация раннее неизвестных, самостоятельно полученных сведений, комплексно их систематизируя. Развиваясь и утверждаясь в образовательном процессе, культура самообразования может получить новые стимулы и креативные решения в обучении.

Основываясь на изучении научной литературы по проблеме, сравнительном анализе и выделенных общих положениях, мы предлагаем в качестве рабочего следующее определение культуры самообразования: культура самообразования бакалавра-международника – это сложное интегративное образование, обусловленная личностными характеристиками и собственным опытом, результатом высокого уровня научной организации самостоятельного умственного и творческого труда (10).

Итак, интегративные процессы методологического аппарата таких наук как философии, социологии, психологии, педагогики, представили возможность предварительно определить процесс самообразования и как конечный его результат – культуру самообразования бакалавров-международников следующим образом: культура самообразования бакалавров международного профиля – это его способность самостоятельно планировать и организовывать процесс познания в интересующей его области (международные отношения) без давления извне, результатом которого выступают новые знания, удовлетворяющие потребности личности быть конкурентноспособным на рынке труда, основными критериями которого выступают обязательные приемы самовоспитания (самопознание, самоанализ, самоконтроль, самооценка, саморегуляция, субъектность). Приведённые выше философский, социологический, психологический и педагогический подходы к определению термина «самообразование» и «культура самообразования» едины в том, что они предлагают принимать самообразование как особый вид деятельности достаточно самостоятельной личности, успешно осуществляющей саморазвитие и самосовершенствование в области международных отношений, международных связей, предъявляющие определенные требования к выпускнику.

Библиографический список

1. Киссель М.А. Дороги свободы Ж.-П. Сартра. *Вопросы философии.* 1994; 11: 175.
2. Брагина Н.Д. *Самосовершенствование человека как философская проблема.* Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Москва, 1991.
3. Нечаев В.Я. *Социология образования.* 3-е издание. Исправл. и допол. Москва: Наука, 2016.
4. Шуклина Е.А. *Самообразование как социологическая проблема.* Диссертация … кандидата философских наук. Екатеринбург, 1995.
5. Чернявская Г.К. *Трудный путь к себе: Очерки саморазвития личности*. 4-е изд. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербург, ун-та, 2014.
6. Козиев В.Н. *Самообразование и самооценка учителя:* монография. 2-е издание. Москва: Слово, 2016.
7. Матюшкин А.М. Психологические основы готовности личности к самообразованию. *Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР:* материалы 1-й Всесоюзной конференции. Москва: Наука и образование, 2014.
8. Абакумова Е.Б. Теория вопроса самообразования в философской, психолого-педагогической и социологической литературе. *Актуальные задачи педагогики*: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2012: 112 – 116.
9. Коджаспирова Г.М. *Культура профессионального самообразования педагога.* Под ред. Ю.М. Забродина. Москва: Педагогическая наука, 2016.
10. Поспелова Ю.П. О формировании культуры самообразования бакалавра международного профиля как личностно-интегрированного качества специалиста. *Среднее профессиональное образование.* 2017; 11: 35.

References

1. Kissel' M.A. Dorogi svobody Zh.-P. Sartra. *Voprosy filosofii.* 1994; 11: 175.
2. Bragina N.D. *Samosovershenstvovanie cheloveka kak filosofskaya problema.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1991.
3. Nechaev V.Ya. *Sociologiya obrazovaniya*. 3-e izdanie. Ispravl. i dopol. Moskva: Nauka, 2016.
4. Shuklina E.A. *Samoobrazovanie kak sociologicheskaya problema.* Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Ekaterinburg, 1995.
5. Chernyavskaya G.K. *Trudnyj put' k sebe: Ocherki samorazvitiya lichnosti*. 4-e izd. Sankt-Peterburg: Izd-vo S.-Peterburg, un-ta, 2014.
6. Koziev V.N. *Samoobrazovanie i samoocenka uchitelya:* monografiya. 2-e izdanie. Moskva: Slovo, 2016.
7. Matyushkin A.M. Psihologicheskie osnovy gotovnosti lichnosti k samoobrazovaniyu. *Problemy nepreryvnogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah social'nogo progressa i NTR:* materialy 1-j Vsesoyuznoj konferencii. Moskva: Nauka i obrazovanie, 2014.
8. Abakumova E.B. Teoriya voprosa samoobrazovaniya v filosofskoj, psihologo-pedagogicheskoj i sociologicheskoj literature. *Aktual'nye zadachi pedagogiki*: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chita, iyun' 2012 g.). Chita: Izdatel'stvo Molodoj uchenyj, 2012: 112 – 116.
9. Kodzhaspirova G.M. *Kul'tura professional'nogo samoobrazovaniya pedagoga.* Pod red. Yu.M. Zabrodina. Moskva: Pedagogicheskaya nauka, 2016.
10. Pospelova Yu.P. O formirovanii kul'tury samoobrazovaniya bakalavra mezhdunarodnogo profilya kak lichnostno-integrirovannogo kachestva specialista. *Srednee professional'noe obrazovanie.* 2017; 11: 35.

Статья поступила в редакцию 01.12.18

УДК 378

Ibragimova M.S., *postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: akilamkcson@mail.ru*

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN DISTANCE LEARNING. The article shows possibilities of application of information technologies in distance learning. At the heart of the learning process there is always the transmission of information from teacher to student. With regard to distance education is of paramount importance: education information; educational technology; information technology. When choosing technologies for the use in the distance, you must consider the greatest match some technology features of trainees, the specific characteristics of specific subject areas, the prevailing types assignments and exercises. When organizing joint educational programmes of particular importance networking technology in distance learning because they allow most comprehensive implement of the principle of distribution of educational resources and personnel capacity.

Key words: **distance learning, information technology, educational technology, students.**

М.С. Ибрагимова, *ассистент каф. информационных технологий и методики преподавания информатики, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: akilamkcson@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье показаны возможности применения информационных технологий в условиях дистанционной формы обучения. В основе процесса обучения всегда лежит передача информации от преподавателя к студенту. Применительно к дистанционному образованию первостепенное значение имеют: образовательная информация; образовательные технологии; информационные технологии. При выборе технологий для использования в условиях дистанционной формы необходимо учитывать наибольшее соответствие некоторых технологий характерным чертам обучаемых, специфическим особенностям конкретных предметных областей, преобладающим типам учебных заданий и упражнений. При организации совместных образовательных программ особое значение приобретают сетевые технологии дистанционного обучения, поскольку именно они позволяют наиболее полно реализовать принцип распределенности образовательных ресурсов и кадрового потенциала.

Ключевые слова: **дистанционная форма обучения, информационные технологии, образовательные технологии, студенты.**

Учебный процесс, осуществляемый на основе технологий дистанционного обучения, включает в себя как обязательные аудиторные занятия, так и самостоятельную работу студентов. Участие преподавателя в учебном процессе определяется не только проведением аудиторных занятий, но и необходимостью осуществлять постоянную поддержку учебно-познавательной деятельности студентов путем организации текущего и промежуточного контроля, проведения сетевых занятий и консультаций. Применяемые при дистанционном обучении информационные технологии можно разделить на три группы:

- технологии представления образовательной информации;
- технологии передачи образовательной информации;
- технологии хранения и обработки образовательной информации.

В совокупности они и образуют технологии дистанционного обучения. При этом при реализации образовательных программ особое значение приобретают технологии передачи образовательной информации, которые, по существу, и обеспечивают процесс обучения и его поддержку.

Необходимо выделить ряд основных направлений формирования и становления средств, методов и технологий, которые открывают новые возможности прогрессивного общественного развития, находящего свое отражение в сфере образования.

- информатизация предметных областей;
- интеллектуализация деятельности;
- интеграционные процессы.

В основе процесса обучения всегда лежит передача информации от преподавателя к студенту. В этом смысле любую технологию, применяемую в образовании, можно называть информационной. С другой стороны, нередко термин «информационные технологии» применяют по отношению ко всем технологиям, основанным на использовании компьютерной техники и средств телекоммуникации. Во избежание неправильной интерпретации, определим три понятия, имеющие первостепенное значение для дистанционного образования:

- образовательная информация;
- образовательные технологии;
- информационные технологии.

Рассмотрим каждое из этих понятий.

Образовательная информация – это знания, которые необходимо передать обучаемому для того, чтобы он мог квалифицированно выполнять ту или иную деятельность. В дисциплинарной модели обучения, присущей очной системе образования, интерпретатором знаний выступает преподаватель. При дистанционном обучении интерпретатором в большей мере является сам студент и поэтому к качеству образовательной информации и способам ее представления должны предъявляться повышенные требования.

Образовательные технологии – это комплекс дидактических методов и приемов, используемых для передачи образовательной информации от ее источника к потребителю и зависящих от формы ее представления. Особенностью образовательных технологий является опережающий характер их развития по отношению к техническим средствам. Дело в том, что внедрение компьютера в образование приводит к пересмотру всех компонент процесса обучения. В интерактивной среде «ученик – компьютер – преподаватель» большое внимание должно уделяться активизации образного мышления за счёт использования технологий, активизирующих правополушарное, синтетическое мышление. А это значит, что представление учебного материала должно воспроизводить мысль преподавателя в виде образов. Иначе говоря, главным моментом в образовательных технологиях ДО становится визуализация мысли, информации, знаний.

К образовательным технологиям, наиболее приспособленным для использования в дистанционном обучении, относятся: видео-лекции; мультимеди-

Таблица 1

Преимущества ДО-технологий	Недостатки ДО-технологий
- расширение доступа к образованию для тех людей, кто не имеет никаких других возможностей в связи с работой, семьей или физическими ограничениями; - обеспечение такого метода обучения, который лучше подходит для определенного типа учеников; - большая гибкость при планировании обучения: студенты могут определить время и место своих уроков; - большая гибкость в плане привязки к месту: студенты могут заниматься на работе, дома, в парке, отпуске и по сути везде, где есть электричество и сеть; - дистанционное образование делает студентов более самостоятельными и дисциплинированными; - облегчает взаимодействие студент – преподаватель; - экономия времени и других ресурсов; - более доступная стоимость обучения, чем при очном обучении; - демократичность и возможность получить образование независимо от места проживания, физических способностей и других критериев. Такой тип образования имеет важное социальное значение.	- отсутствие социального взаимодействия; - некоторые работодатели не принимают всерьез дипломы, полученные путем дистанционного образования. Безусловно, это временный фактор; - не все специальности могут быть предложены в Интернете. Логично, что более практические специальности, например, медицинские профессии не могут преподаваться заочно. Но список доступных профессий все же большой.

а-лекции и лабораторные практикумы; электронные мультимедийные учебники; компьютерные обучающие и тестирующие системы; имитационные модели и компьютерные тренажеры; консультации и тесты с использованием телекоммуникационных средств; видеоконференции.

При выборе технологий необходимо учитывать наибольшее соответствие некоторых технологий характерным чертам обучаемых, специфическим особенностям конкретных предметных областей, преобладающим типам учебных заданий и упражнений (табл. 1).

Дальнейшее развитие рынка дистанционного образования приведет к созданию нового подхода к построению учебных систем. Их главной задачей должна стать адаптация к сложившемуся образу жизни людей и создание среды неразрывного образования на основе управления временем. В новых условиях меняется и роль преподавателя. Его главным умением становится способность разрабатывать и использовать открытые методики обучения [2].

Основная роль, выполняемая телекоммуникационными технологиями в дистанционном обучении – обеспечение учебного диалога. Обучение без обратной связи, без постоянного диалога между преподавателем и обучаемым невозможно. Обучение (в отличие от самообразования) является диалогичным процессом по определению. В очном обучении возможность диалога определяется самой формой организации учебного процесса, присутствием преподавателя и обучаемого в одном месте в одно время. В ДО учебный диалог необходимо организовать с помощью телекоммуникационных технологий.

Рассмотрим новые информационные технологии в дистанционном обучении. В качестве основных типов информационных образовательных технологий можно выделить:

- технология электронной почты;
- компьютерные обучающие программы;
- компьютерный учебник;
- Web-технологии и другие [2].

Технология электронной почты используется для поддержания учебных взаимодействий как между преподавателем и обучающимся, так и между самими обучающимися. Компьютерные обучающие программы бывают гипертекстовые, мультимедиа, интеллектуальные и другие. Обычно они предоставляют возможность обучения в двух основных режимах информационно-справочном и контрольно-обучающем.

Компьютерный учебник – это программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельно освоить учебный курс или его большой раздел. Компьютерный учебник соединяет в себе свойства обычного учебника, справочника, сборника задач, правил, ситуаций для решения [3].

Web-технологии служат для разработки и доставки учебных курсов, ведёт к развитию новой модели, парадигмы обучения. К основным типам Web-технологий, применяемых в инновационном обучении, можно отнести следующие: Интегрированные обучающие пакеты (ИОП) для разработки и доставки инновационных курсов на базе Web-технологии. В настоящее время активно разрабатываются такие инструментальные средства, как W3 Interactive Talk (WIT), WebBoard, Big Mouth Lion, NetForms, NetForum и другие. Они позволяют осуществлять сортировку и архивирование посланий, удаленное управление дискуссией, структурирование форума и организацию дискуссий по подтемам (threaded discussion), многоуровневую иерархию посланий, строить дерево посланий.

Каждая система обучения, в том числе и дистанционная, строится на основе определенной дидактической концепции, которая и определяет определенный набор методов, организационных форм и средств обучения, т.е. технологию дистанционного обучения

- кейс-технологии, когда учебно-методические материалы комплектуются в специальный набор и передаются (пересылаются) обучаемому для самостоятельного изучения (с периодическими консультациями);
- TV-технологии, которые базируются на использовании телевизионных лекций с консультациями у тьюторов;
- сетевой технологии, построенной на использовании сети Интернет, как для обеспечения обучаемого учебно-методическим материалом, так и для интерактивного взаимодействия тьютора и обучаемого и обучаемых между собой.

Тем самым коммуникационные технологии можно разделить на два типа – on-line и off-line. Первые обеспечивают обмен информацией в режиме реального времени, то есть сообщение, посланное отправителем, достигнув компьютера адресата, немедленно направляется на соответствующее устройство вывода. При использовании off-line технологий полученные сообщения сохраняются на компьютере адресата. Пользователь может просмотреть их с помощью специальных программ в удобное для него время. В отличие от очного обучения, где диалог ведется только в режиме реального времени (on-line), в ДО он может идти и в отложенном режиме (off-line).

Основное преимущество off-line технологий состоит в том, что они менее требовательны к ресурсам компьютера и пропускной способности линий связи. Они могут использоваться даже при подключении к Internet по коммутируемым линиям (при отсутствии постоянного подключения к Internet).

К технологиям этого рода относятся электронная почта, списки рассылки и телеконференция. С помощью list-сервера может быть организована рассылка учебной информации, с помощью электронной почты устанавливается личное общение между преподавателем и студентом, а телеконференция позволяет организовать коллективное обсуждение наиболее сложных или вызвавших затруднения вопросов курса. Все эти технологии позволяют обмениваться сообщениями между различными компьютерами, подключенными к Internet.

Важным преимуществом off-line технологий является большой выбор программного обеспечения для работы с электронной почтой и телеконференциями. Современные почтовые программы позволяют отправлять сообщения в гипертекстовом формате (т. е., с гиперссылками, шрифтовыми и цветовыми выделениями фрагментов текста, вставкой графических изображений и др.). Кроме того, к письму может быть прикреплен файл произвольного формата, что дает возможность пересылать, например, документы в формате MS Word. Эффективность технологий off-line проявляется при организации текущих консультаций, текущего контроля на основе контрольных и самостоятельных работ, проверяемых «вручную» преподавателем.

Из on-line технологий прежде всего нужно отметить chat, позволяющий осуществлять обмен текстовыми сообщениями через Internet в реальном времени. В простейшем случае «разговор» происходит между двумя пользователями. Для коллективной беседы необходимо подключаться к специальному серверу – IRC-серверу. Тогда при работе пользователь видит перед собой экран, на котором отображаются сообщения, с указанием того, кто отправил данное сообщение. Большинство программ позволяет также вызвать кого-нибудь из присутствующих пользователей на «частный» диалог, закрытый от других пользователей. Для работы с chat существует большое количество программ, например, MIRC. Эффективность технологий on-line особенно высока при организации сетевых семинарских занятий и групповых консультаций.

При организации совместных образовательных программ особое значение приобретают сетевые технологии дистанционного обучения, поскольку именно они позволяют наиболее полно реализовать принцип распределенности образовательных ресурсов и кадрового потенциала.

Библиографический список

1. *Информационные технологии дистанционного обучения.* Available at: http://www.ict.edu.ru/ft/003625/1.html
2. Абдурахманова З.М. *Информационные технологии в образовании: технология дистанционного обучения.* Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/2015015757
3. Ларионова М.А. *Использование информационных технологий и развитие компетенций в дистанционном обучении.* Available at: file:///C:/Users/user/Downloads/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-i-razvitie-kompetentsiy-v-distantsionnom-obuchenii.pdf

References

1. *Informacionnye tehnologii distancionnogo obucheniya*. Available at: http://www.ict.edu.ru/ft/003625/1.html
2. Abdurahmanova Z.M. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii: tehnologiya distancionnogo obucheniya.* Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/2015015757
3. Larionova M.A. *Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij i razvitie kompetencij v distancionnom obuchenii.* Available at: file:///C:/Users/user/Downloads/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-i-razvitie-kompetentsiy-v-distantsionnom-obuchenii.pdf

Статья поступила в редакцию 05.12.18

УДК 372

Ramazanova Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Philological Education, Dagestan Institute for Educational Development (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

Abdurakhmanova P.D., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Early Learning of Foreign Languages and Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE USE OF COMPUTER LEARNING PROGRAMS AND VIDEO MATERIALS IN TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS ENGLISH LANGUAGE. The use of opportunities provided by information and communication technologies in working with students allows to achieve better results, as well as cause students greater interest in the study of the material. The most important aspect is the addition of the lecture part visualizing its multimedia

presentation support. The use of specialized computer programs in the study of foreign languages contributes to better assimilation of the material. The article describes the main forms and stages of work with training computer programs in foreign language lessons, describes the most popular and useful programs, courses and textbooks. In addition, the article discusses the didactic possibilities and difficulties in working with video materials in English lessons.

Key words: **Internet, presentation material, foreign language, training programs, educational material, information and communication technologies.**

З.М. Рамазанова, *к.ф.н., доц. каф. филологического образования ДИРО (Дагестанский институт развития образования), г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

П.Д. Абдурахманова, *д-р филол. наук, проф., зав. каф. Раннего обучения иностранным языкам и методикам, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА CASE STUDY В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Метод case study играет исключительно важную роль во всем учебном процессе, в частности, при обучении иностранным языкам. Внедрение кейс-технологий в учебную программу позволяет повысить эффективность преподносимой учителем информации, сделать занятия более интерактивными и, что не менее важно, более увлекательными для учеников. В статье дается характеристика понятию «кейс-технологии», а также обсуждаются исторические и современные особенности их реализации за рубежом. Автор подробно рассматривает варианты применения данного метода в наших реалиях, констатирует положительные и отрицательные стороны данной методики. Кроме этого, в статье приводится классификационная парадигма кейс-технологий по критериям их размеров и структуре. Также обсуждаются существующие методы применения кейсов на коллективных занятиях. В заключении предлагаются примеры содержания кейсов.

Ключевые слова: **метод case study, иностранные языки, метод, дискуссия, преподаватель, мысленное экспериментирование, мозговая атака.**

Метод case study при изучении иностранных языков в последнее время получил высокую популярность. Понятие данного метода восходит к английскому термину case-study (от case – ситуация, случай) и предполагает обучение языкам посредством решения конкретных ситуационных задач через произведение активного проблемно-ситуационного анализа. Кейс-технологии, которые связаны с реализацией метода case-study, являются у нас в стране наиболее распространенными и детально разработанными. Непосредственная цель case study – совместными усилиями группы обучающихся проанализировать ситуацию (case), возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы. Эта технология наиболее эффективна при обучении иностранному языку учащихся классов специализированной школы, так как она позволяет развить практические навыки в области иностранного языка, «коммуникативную компетенцию», тем самым обеспечив необходимую подготовку к дальнейшему обучению в вузе.

Идея техники обучения по методу кейс-стади состоит в том, чтобы предложить обучающимся письменное описание конкретной социальной ситуации, задачи, чтобы те, в свою очередь, посредством анализа имеющейся информации предложили потенциальные способы ее решения.

При разработке и использовании тех или иных кейсов надо учитывать, что американские кейс-технологии имеют отличия от европейских стандартов. Прежде всего, американские кейс-технологии более объемны и составляют 20 – 25 текстовых страниц. В европейской традиции содержание кейсов в 1,5 – 2 раза короче и не предполагают единственного верного решения. Профессиональный учитель должен это учитывать и во время дискуссии поощрять расхождение позиций среди учащихся, стимулируя обсуждение. В то же время, учителю необходимо держать ситуацию под контролем и не допускать активных споров, стараться вовлекать в дискуссию каждого ученика.

Технология реализации case-studies заключается в следующем: разрабатывается модель конкретной жизненной (производственной) ситуации и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые школьникам нужно получить. Преподаватель при этом выступает в роли поддерживающего дискуссию, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы.

Положительные и отрицательные стороны применения кейс-технологий представлены в табл. 1.

Классификация кейсов

По структуре

- Структурированные кейсы (highly structured case). Это короткое и информативное представление ситуации с сопровождением конкретных цифр и данных;

- Неструктурированные кейсы (unstructured cases). Это материал с большим количеством данных, такие кейсы предназначаются для оценки стиля и скорости мышления, умения дифференцировать перво- и второстепенную информацию и навыков работы в той или иной сфере;

- Первооткрывательские кейсы (ground breaking cases) могут быть как короткими, так и длинными. Наблюдение за решением такого кейса дает возможность определить, наделен ли человек способностью мыслить креативно, как много нестандартных предложений он может сгенерировать за ограниченный отрезок времени. В случае группового решения следует обращать внимание на то, может ли он развивать и реализовывать на практике чужую мысль.

По размеру

- Полные кейсы (20-25 страниц) предназначены для командной работы в течение нескольких дней и обычно подразумевают командное выступление;

- Сжатые кейсы (3-5 страниц) предназначены для разбора непосредственно на занятии и подразумевают общую дискуссию;

- Мини-кейсы (1-2 страницы), как и сжатые кейсы, предназначены для анализа в аудиторной среде и чаще всего применяются в качестве иллюстративного материала к теории, предоставляемой на уроке.

Характерная специфика кейс-метода включает в себя следующие черты:

- описание реальной проблемной ситуации;
- альтернативность решения проблемной ситуации;
- единая цель и коллективная работа по выработке решения;
- функционирование системы группового оценивания принимаемых решений;
- эмоциональное напряжение учащихся.

Компиляция релевантного данному уроку материала и разработка ему соответствующего кейса является самой сложной задачей для учителя. Такие умения предполагают высокую эрудированность преподавателя, профессиональное мастерство в своей области, а также временны́е ресурсы. Прежде всего, учитель должен составить кейс таким образом, чтобы он отражал и иллюстрировал суть теоретического материала, а кроме этого, важно, чтобы кейс способствовал тому, чтобы обучающиеся овладели предполагаемыми навыками, умениями и знаниями. Классическая форма кейса – это письменное изложение ситуации, предполагающее детальное прочтение и коллективное обсуждение. Кейс-технологии, как правило, предопределяют то, что и каким образом будет обсуждаться во время занятия.

Кейс также представляет собой и некоторую ролевую систему. Высокая концентрация ролей в кейсе приводит к превращению кейс-метода в игровой метод обучения, сочетающий в себе в себе игру с тонкой технологией интеллектуального развития и тотальной системой контроля. Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Учащиеся должны разрешить поставленную проблему и получить реакцию окружающих на свои действия. В то же время они должны понимать, что предложенные

Таблица 1

Недостатки и достоинства Метод case study

Недостатки	Достоинства
- повышенная трудоемкость – и в разработке и в процессе проведения; - необходимость сформированности у преподавателя определенных умений и навыков реализации case study.	- преодолевается серьезный недостаток традиционного обучения, связанный с безэмоциональной формой изложения материала, так как хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральный спектакль; - направлен не только на получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей обучающихся, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

ими решения не единственные, и потому необходимо осуществлять поиск новых, дополнительных вариантов. Здесь очень важно, чтобы преподаватель помогал учащимся рассуждать и спорить, а не навязывал им свое мнение. Учащиеся должны с самого начала усвоить, что риск принятия решений лежит на них, преподаватель только комментирует последствия принятия необдуманных решений.

Основные функции преподавателя заключаются в том, что он должен направлять дискуссию с помощью релевантных проблемных вопросов, контролировать продолжительность работы, побуждать учащихся отказываться от поверхностного мышления, вовлекать всех членов группы в процесс обсуждения кейса.

Ситуационная методика опирается и включает в себя многочисленные методы преподавания, но предпочтение отдается методам стимулирования и мотивации учебно–воспитательной деятельности.

Исключительно важное значение в case study имеет мысленное экспериментирование. Мысленное экспериментирование выполняет образовательную и воспитывающую функции, что проявляется в научении участников обсуждений видению и составлению цепочки причинно-следственных связей. Выражение «Представьте себе, что….» абсолютно незаменимо при использовании мысленного экспериментирования. Методы описания предполагают формирование некоторой системы фактов, которые характеризуют ситуацию. Поэтому учащийся вынужден разбирать своеобразную головоломку, отделяя важные моменты от второстепенных.

Обозначенная в кейсе проблема предполагает ряд решений; суть метода состоит в том, чтобы из потенциального перечня альтернативных вариантов в соответствии с выработанными ранее критериями выбрать максимально удачное и релевантное решение, а также разработать практикоориентированную модель его реализации.

Фактор дискуссии является определяющим в реализации кейс-методов. К дискуссии целесообразнее всего обращаться тогда, когда преподавателю известно о том, что обучаемые обладают существенным уровнем зрелости в обсуждаемом вопросе и самостоятельности мышления, способны аргументированно доказывать собственную позицию.

Метод моделирования выступает средством представления кейса как модели некоторой реальной ситуации, которая характерна для определенной сферы общества. Чем ближе эта модель к реальной ситуации, тем ценнее кейс.

Специфика работы преподавателя, реализующего кейс-технологии, состоит в том, что он не только находит максимально релевантное применение своим навыкам, но и также развивает их. Содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций – обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской. В течение обучения преподаватель решает задачи обучения и развития учащихся.

Профессиональная деятельность преподавателя при реализации кейс-методов во время уроков состоит из двух фаз. Первая фаза – это сложная творческая работа по созданию кейса и вопросов для его анализа.

Однако грамотно и качественно подготовленного кейса мало для эффективного проведения занятия. Помимо этого, любой эффективный кейс предполагает наличие соответствующего методического обеспечения, как для индивидуальной работы учащихся, так и для проведения предстоящего занятия.

Вторая фаза включает в себя, собственно, непосредственную работу преподавателя в классе, где он выступает с предисловием и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой на уроке, оценивает вклад учеников в анализ ситуации.

При открытии дискуссии нужно помнить, что каждое занятие имеет свое начало и свой конец. Начало дискуссии – это, возможно, единственный момент, когда ситуация полностью находится в руках преподавателя. И потому этим нужно воспользоваться наилучшим образом. Ведь от того, как начнется обсуждение, в большей степени будет зависеть общий тон, интерес и направленность всех последующих занятий.

Наличие в структуре кейс-метода конструктивных споров, дискуссий, аргументации довольно сильно тренирует участников обсуждения, учат соблюдению норм и правил общения. Огромная нагрузка возлагается на преподавателя, который должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, решать или, что лучше, не допускать серьезные конфликты, создавать атмосферу сотрудничества и конкуренции одновременно, и, в первую очередь, обеспечивать соблюдение личностных прав учащегося.

Примеры тематики кейсов:

- Урок-беседа по темам разделов учебника. Список тем соответствует основным темам программы иностранных языков в средней школе, например, Семья, Еда, Хобби, Компьютерные технологии, Образование, Выбор профессии и проч.
- Завершающие проектные работы по разделам учебника. Например, «Составьте список архитектурных достопримечательностей России, по Вашему мнению, имеющих право считаться новыми чудесами света. Аргументируйте свой выбор»;

День из жизни обычной семьи.

1. Составить меню на 1 день (завтрак, обед, ужин).
2. Обсудить список продуктов, которые надо купить для приготовления блюд (с указанием количества продуктов и места, где это можно сделать).
3. Приготовить праздничное блюдо, чтобы отметить особое событие в семье. Указать ингредиенты и способ приготовления.
4. Вылечить 2 заболевших членов семьи народными средствами. При этом пациент должен указать симптомы.
   - Расстройство желудка
   - Простуда
   - Тошнота и головокружение
   - Ссадина на коленке
5. Собрать ребенка на отдых
   - В лагерь на море
   - В туристическую поездку по Англии.

Таким образом, можно резюмировать, что разработка и использование на практике метода кейс-технологий – это незаменимый компонент процесса обучения и деятельности преподавателя. Существует множество вариантов реализации данной технологии, и потому преподавателю необходимо учитывать все возможные факторы и составлять структурно и содержательно наиболее подходящие кейсы для тех или иных тем и коллективов. Но прежде всего, профессиональный учитель должен уметь грамотно подходить к организации учебного процесса как при использовании кейс-технологий, так и во все остальное время обучения: он должен вовлекать в дискуссию в равной степени каждого члена группы, поддерживать конкурентно-сотрудническую обстановку и не допускать развития серьезных конфликтов.

Библиографический список

1. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*. Москва, 2010.
2. Шимутина Е. Кейс-технологии в учебном процессе. *Народное образование.* 2009; 2.
3. Тарлыкова И.Н. *CASE STUDY на уроках английского языка* https://multiurok.ru/files/case-study-na-urokakh-anghliiskogho-iazyka.html

References

1. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inoyazychnogo obrazovaniya*. Moskva, 2010.
2. Shimutina E. Kejs-tehnologii v uchebnom processe. *Narodnoe obrazovanie.* 2009; 2.
3. Tarlykova I.N. *CASE STUDY na urokah anglijskogo yazyka* https://multiurok.ru/files/case-study-na-urokakh-anghliiskogho-iazyka.html

Статья поступила в редакцию 01.12.18

УДК 371

Ramazanova Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Philological Education, Dagestan Institute for Educational Development (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

Abdurakhmanova P.D., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Early Learning of Foreign Languages and Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE USE OF COMPUTER LEARNING PROGRAMS AND VIDEO MATERIALS IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE TO HIGH SCHOOL STUDENTS. The use of opportunities provided by information and communication technologies in working with students, allows to achieve better results, as well as cause students greater interest in the study of the material. The most important aspect is the addition of the lecture part visualizing its multimedia presentation support. The use of specialized computer programs in the study of foreign languages contributes to better assimilation of the material. The article describes the main forms and stages of work with training computer programs in foreign language lessons, describes the most popular and useful programs, courses and textbooks. In addition, the article discusses the didactic possibilities and difficulties in working with video materials in English lessons.

Key words: **Internet, presentation material, foreign language, training programs, educational material, information and communication technologies.**

З.М. Рамазанова, *к.ф.н., доц. каф. филологического образования ДИРО (Дагестанский институт развития образования), г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

П.Д. Абдурахманова, *д-р филол. наук, проф., зав. каф. раннего обучения иностранным языкам и методикам, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Использование возможностей, которые предоставляют информационно-коммуникационные технологии, при работе с обучающимися, позволяет достичь более высоких результатов, а также вызвать у учащихся больший интерес к изучению материала. Важнейшим аспектом является дополнение лекционной части визуализирующим ее мультимедийным презентационным сопровождением. Применение специализированных компьютерных программ при изучении иностранных языков способствует более качественному усвоению материала. В статье описываются основные формы и этапы работы с обучающими компьютерными программами на уроках иностранного языка, дается характеристика наиболее популярным и полезным программам, курсам и учебным пособиям. Кроме этого, в статье рассматриваются дидактические возможности и трудности при работе с видеоматериалами на уроках английского языка.

Ключевые слова: **интернет, презентационный материал, иностранный язык, обучающие программы, учебный материал, информационно-коммуникационные технологии.**

Каждый из этапов профессиональной деятельности учителя в зависимости от поставленных целей и задач предполагает активное пользование возможностями, которые предоставляют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). А именно это этапы ознакомления, закрепления, повторения пройденного материала по разделам лексики и грамматики, работы над аудированием, говорением, письмом и чтением. И, безусловно, на этапе контролирования знаний обучающихся по той или иной теме.

Во-первых, при подготовке к урокам можно активно использовать материалы сети Интернет. Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создает условия для получения любой необходимой информации: страноведческий, аутентичный, наглядный материалы, аудиоматериалы, справочники, словари и т. д. Учащиеся также выполняют задания, находя информацию в Интернете. Например, при изучении темы «Прогрессивная школа» по ссылке, данной в учебнике учащиеся знакомятся с аутентичным материалом о прогрессивной школе в Англии Sommerhill. По теме «Благотворительность» учащиеся находят подтверждающую информацию в Интернете о благотворительных проектах, в которых принимают участие британские дети [1; 2].

Во-вторых, огромное значение для эффективного донесения до учащихся материала имеет сопровождение урока презентационным материалом, визуализирующим те или иные аспекты данного раздела. В старших классах использование презентаций, содержащих фото-, видео- и аудиоматериалы, рекомендовано на большинстве уроков, в частности, в условиях специализированной школы.

Компьютерные обучающие программы позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка рассматриваются в табл. 1.

Доказано, что изучение иностранных языков посредством специальных компьютерных программ не только вызывает интерес у обучающихся, но и способствует более эффективному усвоению материала. Разнообразие таких обучающих программ и электронных учебников по английскому языку представлено в табл. 2.

Таблица 1

Основные формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка

Формы работы с компьютерными обучающими программами				
отработка грамматических явлений	изучение лексики	отработка произношения	обучение диалогической и монологической речи	обучение письму

Таблица 2

Перечень электронных учебников, учебных курсов по иностранным языкам

№	Название диска	Аннотация
1.	Английский язык в три приема	Интерактивный курс обучения аудированию, говорению, чтению.
2.	Учите английский (для продолжающих изучение)	Предлагает усовершенствовать навыки аудирования.
3.	Профессор Хиггинс	Курс, предлагающий усовершенствовать навыки грамматики и фонетики.
4.	English platinum	Пособие для самостоятельного изучения английского языка. Включает разделы: диалог, фильм, грамматика, фонетика.
5.	English Reading Club	Курс предназначен для совершенствования навыков чтения, включает в себя интерактивные упражнения и тексты, озвученные носителями языка.
6.	Reward InterN@tive	Обучающая программа для совершенствования навыков аудирования, обогащения лексики, отработки грамматического материала.
7.	TOEFL	Курс для подготовки к экзамену международного класса.
8.	Sing and Learn ENGLISH	Курс обучения английскому языку посредством песен.
9.	English in Action. The Royal Family	Курс ориентированный на отработку произношения, расширения словарного запаса.
10.	Lifetime (Level 1,2,3)	Видео курс английского языка включает учебник, рабочую тетрадь и книгу для учителя.
11.	Watch this (Level 1,2,3)	Видео курс английского языка включает учебник, рабочую тетрадь и книгу для учителя.
12.	English Channel (Level 1,2,3)	Видео курс английского языка включает учебник, рабочую тетрадь и книгу для учителя.
13.	Only in America	Видео курс английского языка включает рабочую тетрадь и видео гид.

Теперь более подробно рассмотрим следующие программы, используемые при обучении иностранным языкам:

Обучающая компьютерная программа «Euro Talk Interactive» учит понимать на слух иностранную речь. Программа включает следующие темы: знакомство, покупки, транспорт, еда, числа, цвета, время, страны и т. д. В данной обучающей программе важно то, что слова и выражения, соответствующие той или иной теме, озвучиваются носителями языка. Игры, включенные в программу по-настоящему занимательны – особенно «Телешоу», где против вас играет «живой», то есть отснятый на видео ведущий. При правильном или неправильном варианте ответа программа обязательно реагирует релевантным образом. По окончании игры выдается статистика, так как все результаты запоминаются и, в конце концов, учитываются программой. В программу также встроен иллюстрированный словарь активной лексики, также имеется возможность его распечатать. Материал с этой программы легко интегрируется в учебный процесс. Диск, кроме того, содержит диктанты. Весь этот полезный учебный материал представлен ярко и красочно, что неизбежно способствует более эффективному запоминанию материала.

Обучающая компьютерная программа «Professor Higgins» используется на каждом этапе обучения английскому языку. Программа интегрирует в себе курсы фонетики и грамматики. Учащиеся, которые ставят себе цель научиться грамотно произносить английские слова и на слух воспринимать английскую речь, изучают фонетический раздел. Система графического отображения звучания на экране монитора предоставляет обучающимся возможность анализировать собственное произношение и сравнивать его с образцовым произношением тех, для кого английский является родным языком [3].

Курс состоит из теоретического материала и подробных инструкций по пользованию программой. Тренировочные упражнения составлены по принципу «от простого – к сложному» и включают звуки, слова, фразы, пословицы, скороговорки, тематические диалоги, стихи и диктанты. Курс грамматики представлен в виде интерактивных упражнений и включает в себя 130 уроков. Каждый урок посвящен определенной грамматической теме и делится на две части – теоретическую и практическую. Теоретическая часть содержит правила, схемы и поясняющие примеры. Практический раздел состоит из закрепляющих пройденное упражнений. Имеющийся иллюстративный материал помогает усвоить различные грамматические конструкции.

В старших классах, а особенно в специализированных школах, как уже было сказано, рекомендуется активно использовать сопровождение уроков презентационными фото-, видео- и аудиоматериалами. Дидактические возможности работы с видеоматериалами и трудности, с которыми неизбежно сталкивается учитель, представлены в табл. 3.

Методические аспекты работы с видеоматериалами. Различают 3 этапа работы с видеоматериалами (табл. 4):

Таблица 3

Дидактические возможности и трудности работы с видеоматериалами на уроках иностранного языка

Дидактические возможности	Трудности
– показанные видеоматериалы способствуют повышению мотивации у учащихся – знакомят с культурными, социологическими и историческими особенностями страны изучаемого языка, его экономикой – побуждают к говорению, открывают возможность межкультурного обучения	– необходимы дополнительные страноведческие знания – видеосюжеты содержат много экономической лексики, а так же трудные выражения (разговорная речь) – быстрый темп речи

- «Остановка на паузу». В этом случае основной целью является фокусировка внимания на отдельном кадре или фразе, что дает возможность более подробно отработать и обсудить зафиксированные языковые явления, внешний облик персонажей, поведенческую специфику, а также предугадать дальнейшее развитие событий;

- «Только звук» предполагает исключение визуального ряда посредством отключения экрана. Учащиеся фокусируют внимание на звуке и только на базе полученной через аудиальный канал информации рассуждают об обстановке, персонажах и т. д.

В системе обучения компьютер выполняет следующие функции:

- технико-педагогические (обучающие и управляющие программы, диагностирующие, моделирующие, экспертные, диалоговые, консультирующие, расчетно-логические);

- дидактические (компьютер как тренажер, репетитор, ассистент, устройство, моделирующее определенные ситуации);

- оперативного обновления учебной информации, получения оперативной информации об индивидуальных особенностях обучающихся;

- корректировки, контроля и оценки их деятельности, ее активизации и стимулирования [4].

Применение инновационных информационных технологий на уроках с различном спектром целей и задач имеет более приоритетное значение перед стандартной системой обучения в следующих аспектах:

- повышение интереса и мотивации учебной деятельности;

- осуществление дифференцированного подхода;

Таблица 4

Основные этапы работы с видеоматериалами на уроках иностранного языка

№	Этап	Цель и содержание этапа
1.	Предсмотровой	Цель: стимулирование интереса учащихся и активизации начальных знаний учащихся по этой теме. Предварительное объяснение новых терминов и выражений (можно использовать название эпизода для создания предположений, ключевые слова в виде ассоциограммы, отдельные кадры из эпизода в виде картинки для обсуждения предполагаемой темы эпизода и т.д.)
2.	Основной. Во время просмотра.	Цель: закрепить увиденную и услышанную информацию. Задания варьируются в зависимости от вида просмотра (селективный, глобальный, деталированный). На этом этапе можно использовать такие задания, как например, заполнить таблицу, выбрать правильный ответ и т. д.
3.	Заключительный. После просмотра.	Цель – контроль увиденного и услышанного. На этом этапе возможны разнообразные задания по заполнению пропусков реплик в транскриптах диалогов, работа с кадрами-картинками, проведение дискуссии, ролевые игры и т. д.

Рассмотрим преобладающие приемы работы с видеоматериалами, которые используются на уроках:

- «Молчаливый просмотр» – просмотр с выключенным звуком. Учащиеся концентрируют внимание на ситуации и предполагают то, о чем могут говорить персонажи, затем повторно просматривают отрывок;

- выполнение большего объема работы за фиксированный промежуток времени;

- облегчение процесса контроля и оценки знаний;

- развитие навыков учебной деятельности (планирование, рефлексия, самоконтроль, взаимоконтроль).

Библиографический список

1. *О преподавании иностранных языков в 2 учебном году в общеобразовательных учреждениях Белгородской области*. Available at: https://pandia.ru/text/77/277/66890-2.php
2. *Информационно-коммуникационные технологии на занятиях иностранного языка в сфере профтехобразования*. Available at: https://infourok.ru/informacionnokommunikacionnie-tehnologii-na-zanyatiyah-inostrannogo-yazika-v-sfere-proftehobrazovaniya-2378305.html
3. Зенкина С.В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования. *Педагогика.* 2008; 6: 22 – 28.
4. Сергиенко П.И. К вопросу об использовании гипертекста в энциклопедическом и информационно-развлекательном электронных изданиях. *Вестник московского университета.* Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008; 4: 166 – 172.

References

1. *O prepodavanii inostrannyh yazykov v 2 uchebnom godu v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah Belgorodskoj oblasti*. Available at: https://pandia.ru/text/77/277/66890-2.php
2. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii na zanyatiyah inostrannogo yazyka v sfere proftehobrazovaniya*. Available at: https://infourok.ru/informacionnokommunikacionnie-tehnologii-na-zanyatiyah-inostrannogo-yazika-v-sfere-proftehobrazovaniya-2378305.html
3. Zenkina S.V. Informacionno-obrazovatel'naya sreda kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya. *Pedagogika.* 2008; 6: 22 – 28.
4. Sergienko P.I. K voprosu ob ispol'zovanii giperteksta v `enciklopedicheskom i informacionno-razvlekatel'nom `elektronnyh izdaniyah. *Vestnik moskovskogo universiteta.* Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2008; 4: 166 – 172.

Статья поступила в редакцию 01.12.18

УДК 378

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

THE PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE NURSES TO PROFESSIONAL AND ETHICAL INTERACTION WITH PATIENTS. The article deals with a problem of formation of readiness for professional activity, shows the specificity of the readiness of the future nurse to professional and moral interaction with patients. The author comes to the conclusion that the readiness of a nurse for professional and moral interaction with patients is determined by the relevant qualities of the medical worker's personality, which provide the specialist with the opportunity to effectively carry out multiple purposeful, professionally conditioned contacts with patients. In structural terms, the indicated readiness is represented by motivational-value, emotional-volitional, intellectual-cognitive and effective-practical components.

Key word: **readiness, professional activity, nurse, interaction with patients.**

Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф. каф. психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет»; проф. каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ СЕСТРЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПАЦИЕНТАМИ

В статье рассмотрена проблема формирования готовности к профессиональной деятельности, показана специфика готовности будущей медицинской сестры к профессионально-нравственному взаимодействию с пациентами. Автор приходит к выводу о том, что готовность медицинской сестры к профессионально-нравственному взаимодействию с пациентами детерминирована соответствующими качествами личности медицинского работника, обеспечивающими возможность специалиста эффективно осуществлять множественные целенаправленные, профессионально обусловленные контакты с пациентами. В структурном плане обозначенная готовность представлена мотивационно-ценностным, эмоционально-волевым, интеллектуально-познавательным и действенно-практическим компонентами.

Ключевые слова: **готовность, профессиональная деятельность, медицинская сестра, взаимодействие с пациентами.**

Современная российская социальная реальность предъявляет новые требования к профессиональной подготовке будущих медицинских сестер. Статусное положение отечественного медицинского работника среднего звена в профессии в настоящее время определяется не только специальными знаниями, умениями и навыками, но и духовно-нравственными личностными качествами, которые обусловливают необходимую психологическую готовность медицинской сестры к конструктивным профессиональным контактам со своими пациентами на основе сочувствия, сопереживания и взаимопонимания.

Рассматривая проблему готовности медицинской сестры к профессионально-нравственному взаимодействию с пациентами необходимо, прежде всего, определить степень соотношения взаимосвязанных понятий профессиональной готовности и соответствующей компетентности.

Р.А. Коканова связывает готовность со смысловым содержанием понятия компетентности, отмечая при этом следующее: «в наибольшей степени интересным, как мы полагаем, представляется мотивационно-ценностный компонент готовности. Данный компонент характеризует процесс обучения в контексте его ориентации на потребности и потенциальные возможности обучающихся, при которой формирование их социальных компетентностей всегда соотносится с глобальной, базовой целью любой образовательной системы» [1].

Е.А. Клушина, в свою очередь, рассматривает компетентность в качестве интегративного личностного качества, обусловливающего готовность специалиста решать проблемы, обусловленные его профессиональной деятельности [2].

Достаточно интересным представляется понимание связи профессиональной готовности и субъектности личности. Н.П. Клушина связывает активность личность с процессуальной готовностью выполнять определенные действия, что позволяет в структуре готовности выделять действенно-практический компонент [3].

Тем самым, обращение к научным источникам позволяет сформулировать следующий вывод: в категориальном прочтении понятие профессиональной готовности не выходит за методологические рамки компетентностного подхода и категориально-смыслового поля базового понятия компетентности.

Проанализируем сущностные и структурно-содержательные характеристики готовности медицинской сестры к профессионально-нравственному взаимодействию с пациентами.

Нравственность понимается как интегративное духовное качество личности, обусловленное идеалами добра, справедливости, долга, чести, проявляющееся в отношении к другим людям [4].

Рассмотрим содержание базовой категории «готовность к профессиональной деятельности». В справочной литературе наиболее общее понимание готовности является следующим: готовность следует трактовать в качестве состояния личностной мобилизации человека, обеспечивающей наиболее эффективную реализацию определенной деятельности. В психологическом контексте готовность предполагает: 1) наличие у личности значимых и необходимых для успешного осуществления деятельности знаний, умений и навыков; 2) сформированность у человека необходимой мотивации к ее (деятельности) выполнению [5, с. 94].

Готовность к профессиональной деятельности является структурным компонентом базовой модели профессионального и личностного развития специалиста. При этом, в своей структуре, данная готовность состоит из нравственно-психологической, содержательно-информационной и операционально-деятельностной составляющих [6].

Готовность специалиста может быть определена как интегративное личностное и социально-психологическое образование, актуализированное в качественных уровнях сформированности ценностных ориентаций, когниций, соответствующих умений и навыков. В функциональном аспекте общая структура профессиональной готовности, как полагают авторы, представлена, с одной стороны, психологической, психофизиологической и физической готовностью, а с другой – научно-теоретической и практической составляющими компетентности специалиста [7].

При обосновании структуры готовности будущей медицинской сестры к профессионально-нравственному взаимодействию с пациентами достаточно интересной и значимой является ориентация на научные идеи и взгляды Н.П. Клушиной. Исследователь при обосновании структуры профессиональной готовности сделала акцент на следующих её компонентах:

- мотивационно-ценностном компоненте, представленном ценностным отношением специалиста к своей профессии и своему профессиональному самосовершенствованию; способностью к профессиональной самооценке и рефлексии;
- интеллектуально-познавательном компоненте, характеризуемом наличием у специалиста теоретических, технологических, этических профессионально обусловленных знаний;
- действенно-практическом компоненте, структурированном следующими профессионально обусловленными умениями и навыками: коммуникативными (необходимыми для конструктивного профессионального взаимодействия и общения); организаторскими (умениями и навыками необходимыми для успешной организации, осуществления, контроля, оценки и коррекции своей профессиональной деятельности); конструктивными (важными при формулировке конкретных профессиональных целей и задач, определении средств, форм и методов

их достижения и решения); гностическими (значимыми в процессе определения необходимых условий реализации профессионально обусловленных целей и решения соответствующих профессиональных задач);

● эмоционально-волевом компоненте, структурированном ценностным отношением специалиста к своей профессиональной деятельности, устойчивым стремлением работать в своей профессии, способностью преодолевать профессиональные трудности, включая трудности коммуникативного характера [8; 9].

Ориентируясь на сказанное, представим структуру и содержание готовности медицинской сестры к профессионально-нравственному взаимодействию с пациентами следующим образом:

1. *Мотивационно-ценностный компонент.* Основа этого компонента готовности медицинской сестры к профессионально-нравственному взаимодействию с пациентами представлена ценностными ориентациями её личности. При этом ценностные ориентации медицинского работника среднего звена должны быть фундаментализированы соответствующим базовым духовно-нравственным идеалом, определяющим общий этический вектор отношения медицинской сестры к своим пациентам. Отечественные исследователи полагают, что современные социокультурные реалии актуализировали такой нравственный идеал, как «человек – это высшая ценность и мегацель общественного прогресса.

2. *Эмоционально-волевой компонент.* Ценностные отношения личности медицинской сестры характеризуются эмоциональностью, так как оценка ситуаций ее взаимодействия с пациентами всегда сопровождается психологическим переживанием их (ситуаций) смысловой значимости. Высшие эмоциональные переживания личности медицинского работника отражены: в чувствах интеллектуального, морального характера, которые проявляются в познавательной деятельности специалиста; эстетических, практических чувствах, обусловленных практической медицинской деятельностью.

3. *Интеллектуально-познавательный и действенно-практический компоненты.* Обозначенные компоненты готовности представлены системой этических знаний, умений и навыков медицинской сестры в сфере профессионально-нравственного взаимодействия с пациентами.

Все сказанное в этой статье позволяет определить готовность медицинской сестры к профессионально-нравственному взаимодействию с пациентами следующим образом: такая готовность детерминирована соответствующими качествами личности медицинского работника, обеспечивающими возможность специалиста эффективно осуществлять множественные целенаправленные, профессионально обусловленные контакты с пациентами. В структурном плане обозначенная готовность представлена мотивационно-ценностным, эмоционально-волевым, интеллектуально-познавательным и действенно-практическим компонентами.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Москва, 1999.
2. Коканова Р.А. Формирование профессиональной готовности специалиста. *Высшее образование сегодня.* 2008; 10: 71 – 72.
3. Клушина Е.А. Готовность магистрантов к профессиональной мобильности: понятийно-категориальный аппарат. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета* 2017; 2 (59): 151 – 155.
4. Клушина Н.П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения. *Педагогика.* 2016; 5: 65 – 70.
5. Клушина Н.П. *Аксиологические основы работы с молодёжью.* Ставрополь, СКФУ.
6. Давыдов В.В. *Психологический словарь.* Москва, 1983.
7. Клушина Н.П. *Теоретические аспекты и практическая реализация компетентностного подхода в высшем образовании.* Ставрополь, 2014.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск, 1975.
9. Клушина Н.П., Кириллова Л.С. Добровольческая практика бакалавров социальной работы как условие формирования профессиональных умений и навыков. *Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета*. 2010; 2: 89 – 92.

References

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva, 1999.
2. Kokanova R.A. Formirovanie professional'noj gotovnosti specialista. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2008; 10: 71 – 72.
3. Klushina E.A. Gotovnost' magistrantov k professional'noj mobil'nosti: ponyatijno-kategorial'nyj apparat. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta* 2017; 2 (59): 151 – 155.
4. Klushina N.P. Razvitie sub`ektnosti magistrantov v processe obucheniya. *Pedagogika.* 2016; 5: 65 – 70.
5. Klushina N.P. *Aksiologicheskie osnovy raboty s molodezh'yu*. Stavropol', SKFU.
6. Davydov V.V. *Psihologicheskij slovar'*. Moskva, 1983.
7. Klushina N.P. *Teoreticheskie aspekty i prakticheskaya realizaciya kompetentnostnogo podhoda v vysshem obrazovanii.* Stavropol', 2014.
8. D'yachenko M.I., Kandybovich Jl.A. *Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti*. Minsk, 1975.
9. Klushina N.P., Kirillova L.S. Dobrovol'cheskaya praktika bakalavrov social'noj raboty kak uslovie formirovaniya professional'nyh umenij i navykov. *Vestnik Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2010; 2: 89 – 92.

Статья поступила в редакцию. 01.12.18

УДК 378

Tsomartova T.A., *senior lecturer, Department of General Humanitarian and Social Sciences, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tatyanatsomartova@mail.ru*

FORMATION OF STUDENTS' SCIENTIFIC WORLD VIEW ON THE BASIS OF POSTER CREATION. The article studies one of the urgent problems of modern pedagogy – the ways of forming the scientific world view of students. The organization of work on the creation of posters of the intellectual type, which is preceded by students' research activities, is based on the identification of key ideas as a condition for understanding the basics of the phenomena and depicting them using specific means. Such activity is associated with the development of categorical structures of thinking, which contributes to the formation of scientific attitudes and beliefs, the unification of intellectual and emotional processes.

Key words: **scientific world view, key ideas, intellectual type poster.**

Т.А. Цомартова*, ст. преп. каф. общих гуманитарных и социальных наук, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: tatyanatsomartova@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СОЗДАНИЯ ПЛАКАТА

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной педагогики – способам формирования научного мировоззрения студентов. Организация работы по созданию плакатов интеллектуального типа, которой предшествует исследовательская деятельность студентов, основана на выделении ключевых идей как условии понимания сущности явлений и изображении их с помощью специфических средств. Такая деятельность связана с развитием категориальных структур мышления, что способствует формированию научных взглядов и убеждений, объединению интеллектуальных и эмоциональных процессов.

Ключевые слова: **научное мировоззрение, ключевые идеи, плакат интеллектуального типа.**

Настоящее время называют временем во многом «вторичного использования» ранее накопленных творческих ресурсов и поисков новых переходов, нестандартных решений к вопросам, которые стоят перед различными сферами, в том числе и образования.

Плакат – одно из средств воздействия на студентов, возможности которого недостаточно исследованы. Между тем, плакат обладает значительным потенциалом в процессе формирования целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, которое названо в качестве одного из приоритетов «Национальной доктрины образования в Российской Федерации» [1].

В условиях сложного сплетения политических, экономических, социальных процессов, а также обострения противоречий необходимо, чтобы личность выработала способность к объективному анализу ситуации в мире, понимала тенденции его развития, возможности человека. Работа над проектами, составной частью которой является создание студентами плакатов интеллектуального типа очень эффективна, содержательна и интересна.

Как известно, прообразами плаката ещё со времён Античности являлись различные формы наглядной агитации.

Советский плакат возник во время пролетарской революции и стал массовым, потому что «заговорил» на языке, предельно доступном массам. Реалистический образный язык плакатов достиг небывалой впечатляющей силы во время Великой Отечественной войны и в послевоенное время.

Процесс формирования так называемого «новейшего плаката», и кристаллизации специфических особенностей его образной структуры обусловлен превращением плаката из явления чисто утилитарного в явление идейно-эстетическое, что позволило включить его в разряд искусств.

Плакат [*нем. Plakat, от франц. placard - объявление, афиша, от plaquer - налепить, приклеивать*] – 1) большое объявление, вывешиваемое для всеобщего сведения; 2) крупноформатный рисунок агитационного характера, обычно сопровождаемый кратким, запоминающимся текстом [2].

В основе образной структуры плаката лежит синтез графического изображения и литературного слова. Его основная идея должна быть выражена ясно, доходчиво, непротиворечиво.

Различают разные виды плакатов: плакат-таблица; информационно-рекламный плакат; инструктивный плакат, пропагандистский плакат, агитационный плакат.

Плакат, как одна из массовых форм изобразительного искусства, оперативно реагирует на запросы современности в силу своей мобильности и нацелен на решение конкретных социальных задач [3].

Влияние плаката на психику, настроение человека изучается психологами, социологами, художниками. Сегодня они все чаще основаны на знании психологических механизмов восприятия информации, требуя от зрителя интеллектуальной деятельности, побуждая осмыслить и запомнить увиденное [4]. Но в целом исследования по указанной теме предполагают освоение общих закономерностей построения, выполнения и восприятия плаката как одного из видов изобразительного искусства. Отмечено, что средства наглядности в их обычных конструктивных формах и методах демонстрации не оказывают существенного влияния на мышление учащихся.

На наш взгляд, большие возможности содержит создание **плаката интеллектуального типа,** что означает:

- анализ состояния мира;
- особую активность по отношению к жизненному материалу (повышение роли субъективного начала, примат мысли над фактом);
- особую форму и стилистику (тяготения к условности, параболичность мышления, «разыгрывающие» в лицах мысли автора, логизированные характеры и т. д.);
- особый тип воздействия на зрителя (художественное доказательство идеи, обращение и к чувству, и к разуму).

Создание плаката интеллектуального типа требует организации исследовательского процесса, результаты которого станут основой для создания творческой работы. Такой плакат, созданный самими студентами во внеучебной работе на высоком идейно-художественном уровне, способен выполнить в равной мере как идейно-эстетическую, так и утилитарную функцию, становясь средством формирования мировоззрения.

Создание плаката начинается с обозначения темы. Для этого студентам предлагается написать сочинение-эссе «*Если бы я был президентом…*», в котором они излагают волнующие их вопросы по четырем сферам общественной жизни: политической, экономической, социальной, духовной.

Написание сочинения помогает им сориентироваться и определить свое отношение к окружающему миру, а также стимулирует исследовательскую деятельность. Студенты останавливаются на каком-либо вопросе и выделяют проблему.

Формулировка и обоснование проблемы – это поиск аргументов в пользу необходимости ее решения. Обсуждение проблемы – это совместная работа студента и преподавателя, обмен мнениями, согласование интересов, точек зрения. Здесь необходимо отметить, что наибольшие сложности возникают со становлением ценностного компонента творческого потенциала студентов. Поэтому преподаватель должен акцентировать внимание студента на противоречивости происходящих событий и не меньшей противоречивости их оценок, на активизации псевдоценного в окружающем мире. Студенты должны осмыслить сложившиеся в обществе ценности, понять их социальную значимость, сопоставить с общечеловеческими ценностями.

Таким образом, студенты вырабатывают на рациональном и эмоциональном уровнях собственную систему ценностей, включающую социальные приоритеты.

Далее студенты под руководством преподавателя проводят исследовательскую работу, используя методы научной деятельности: постановку цели, выделение предмета исследования, выдвижение гипотезы, обработку информации, объяснение. Для понимания сущности различных природных и общественных феноменов студенты выявляют характерное, существенное в волнующих их вопросах и предметах исследования и выделяют ключевые идеи.

Идея вообще есть мысль, которая, отобразив некоторые существенные связи действительности, извлекает единство из фактов. Есть множество лошадей, карликовых и нормальных, пегих и вороных, но у всех у них есть один и тот, же смысл – лошадность. Идея – это то самое единое, которое составляет суть многообразия. Таким путем устанавливается единство многообразного, выделяется в нем общее и необходимое, которое и выражается в идее [5].

По мнению Н.А. Менчинской, знания являются важным компонентом интеллектуальной составляющей мировоззрения, и что при высокой степени их обобщенности и абстрактности они превращаются в способ философского познания мира [6].

Особое внимание должно уделяться обучению работе с источниками, научными текстами и материалами средств массовой информации. С этой целью студентам дается задание следить за политическими, экономическими, социальными процессами и их освещением в разных источниках. Внимание обращается на состояние нравственности в обществе, отношение к традициям и обычаям в республике, стране и за рубежом с последующим обсуждением результатов наблюдений на политинформациях. Это способствует повышению уровня политической, экономической и речевой культуры студентов. Для знакомства с плакатным искусством, с историей возникновения проводятся занятия с рассказом и демонстрацией слайдов.

На этом, гносеологическом, этапе завершается и оформляется исследовательская работа в виде реферата или доклада и подготавливается почва для творческого этапа – создание плаката.

Студенты с помощью специфических изобразительных средств создают на основе ключевых идей художественный образ (символ), находя ему интересную форму и содержание с помощью ассоциаций. При создании плаката очень важно передать идею, которая обладает социальной ценностью и отражает отношение и причастность человека к миру. Задача преподавателя состоит в том, чтобы научить студентов увидеть в конкретном и единичном явлении или факте общее (типологизация), суметь это общее воплотить, чувственно представить, используя метафору, юмор, в ярком, выразительном для заострения внимания, изображая привычное необычным, новым и странным (прием «остранения»). Занятие это интересно и увлекательно. Творческая природа процесса захватывает даже самых пассивных студентов. Они выделяют предмет изображения крупным планом, часть вместо целого (фрагментальное решение), проводят символизацию, когда выразительная деталь является ключевым инструментом для исследований и открытий, а затем и ключом для прочтения и понимания плаката.

Так, например, чтобы выразить проблему сохранения мира и угрозу ядерной войны, студентка изобразила земной шар на лезвии бритвы. В другом плакате студент показал опасность, которую несет коррупция, в виде ржавчины, изображенной на карте России. Бездуховность же ассоциируется у студенток с обезьянами.

Весьма интересен по форме и содержанию плакат «Служи народу!», который изображает чиновника крупным планом в шляпе, а вместо носа и бровей – весы с подвесными чашечками вместо глаз и надписи на них: общественное и частное (ключевые идеи). Что должно превалировать в деятельности чиновника? В каком соотношении должны быть эти понятия? На поставленные вопросы студенты ищут аргументированные ответы.

Каждое новое произведение – самостоятельное изобретение, это мир, которого не было раньше (во всяком случае, для них, студентов).

В плакате «Сначала вылупись!» отражена проблема ранних браков (предмет исследования). Автор изобразила жениха и невесту нестандартно, применив прием «остранения», в виде символов – «бабочки» и «фаты». А чтобы подчеркнуть незрелость (ключевая идея) брачующихся (физическую, умственную, духовную), изобразила ее абстрактно, применив юмор и найдя ассоциацию в виде яиц; содержанием является вступление в брак. На защите плакатов студентка представила и озвучила доклад о проблемности ранних браков не только для несовершеннолетних, но и для общества.

Студенты в своих творческих работах создавали художественные образы, символы, поднимая проблемы политики, морали. Работа эта требовала выдержки, такта, ориентацию на общечеловеческие ценности.

В процессе создания плакатов проходила своеобразная сверка ценностей, формирование нравственных качеств, и, следовательно, процесс поэтапной интериоризации их деятельности. Студенты учились в ходе выполнения проектных работ правильному выбору в вопросах целей и смысла их жизни. В этом и проявляется гуманизм формируемого научного мировоззрения. Это оказывает непосредственное влияние на формирование убеждений и на становление мировоззрения студента. От студентов требуется проявить мировоззренческую позицию,

как для нахождения нового знания, так и для его использования. Это означает, что они решают вопрос о необходимости и целях личного участия (личной ответственности) в решении данной проблемы и выбирают соответствующие способы воздействия (формы поведения).

Работа по созданию плакатов в вузе открывает широкую перспективу идейно – политического, нравственного, эстетического, трудового воспитания студентов. Плакаты являются мощным средством по воспитанию патриотизма.

Таким образом, ориентация студентов на самостоятельное добывание и применение знаний способствует осознанию личной значимости усваиваемых мировоззренческих идей (понятий, оценок, норм). А при создании плакатов выявляется важная закономерность, определяющая формирование мировоззрения – это объединение интеллектуальных и эмоциональных процессов, установление тесного гармонического соотношения между знаниями, умениями и направленностью личности.

Библиографический список

1. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации*. Available at: http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm
2. *Большая Российская энциклопедия*: в 35 т. Главный редактор С.Л. Кравец. 3-е изд. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2014; Т. 26.
3. Кудин П.А., Ломов Б.Ф., Митькин А.А. *Психология восприятия и искусство плаката.* Москва: Плакат, 1987.
4. Гладун О.Д. Язык современного плаката: тенденции развития. *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*: сборник статей по материалам XXV междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2013.
5. Храмова В.Л. *Категориальный синтез теоретического знания*. Киев: Наукова думка, 1984.
6. Менчинская Н.А. Психологические закономерности формирования научного мировоззрения. *Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка.* Под редакцией Е.Д. Божович. Москва: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998: 304 – 316.

References

1. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Available at: http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm
2. *Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya*: v 35 t. Glavnyj redaktor S.L. Kravec. 3-e izd. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2014; T. 26.
3. Kudin P.A., Lomov B.F., Mit'kin A.A. *Psihologiya vospriyatiya i iskusstvo plakata.* Moskva: Plakat, 1987.
4. Gladun O.D. Yazyk sovremennogo plakata: tendencii razvitiya. *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii*: sbornik statej po materialam XXV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk: SibAK, 2013.
5. Hramova V.L. *Kategorial'nyj sintez teoreticheskogo znaniya*. Kiev: Naukova dumka, 1984.
6. Menchinskaya N.A. Psihologicheskie zakonomernosti formirovaniya nauchnogo mirovozzreniya. *Problemy obucheniya, vospitaniya i psihicheskogo razvitiya rebenka.* Pod redakciej E.D. Bozhovich. Moskva: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoj psihologii»; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MOD`EK», 1998: 304 – 316.

Статья поступила в редакцию 03.12.18

УДК 371.113.1

Fedorchuk Yu.M., *Doctor of Sciences (Economics), senior lecturer, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Head of Laboratory of Professional Development of Education Managers (Moscow, Russia), E-mail: lj741@yandex.ru*
Novoseltseva A.V., *Cand. of Sciences (Economics), Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Head of Postgraduate Studies (Moscow, Russia), E-mail: angelinan@bk.ru*
Gadilo T.N., *Cand. of Sciences (Economics), leading researcher, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: dpo@iuorao.ru*

TECHNOLOGIES OF EXTERNAL COMMUNICATIONS OF SCHOOL. The article studies an important activity of the school-the development and promotion of external school communication technologies. This direction is particularly relevant in the digital society, aimed at maximum openness of the school to the subjects of educational relations and society as a whole. In addition to increasing openness and competitiveness, the use of modern technologies and tools of external communications enriches the educational environment of the school. The article deals with various modern technologies of external communication of school – the creation of the endowment of the school, fundraising techniques and its varieties in the digital space – crowdfunding, work on the creation and promotion of the school's brand, technology for creating key events and methods of working with graduates.

Key words: **external communication, endowment of schools, crowd funding for school projects, key events, school brand, alumni association.**

Ю.М. Федорчук, *д-р экон. наук, доц., ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», зав. лабораторией профессионального развития руководителей образования, г. Москва, E-mail: lj741@yandex.ru*
А.В. Новосельцева, *канд. экон. наук, зав. аспирантурой, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», г. Москва, E-mail: angelinan@bk.ru*
Т.Н. Гадило, *канд. экон. наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», г. Москва, E-mail: dpo@iuorao.ru*

ТЕХНОЛОГИИ ВНЕШНИХ КОММУНИКАЦИЙ ШКОЛЫ

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания на 2018 г. по теме «Теоретико-методологические основы профессионального развития руководителей системы образования» (№ 27.9385.2017(БЧ).

Статья посвящена рассмотрению важного направления деятельности школы – разработке и продвижению технологий внешних школьных коммуникаций. Это направление особенно актуализируется в цифровом обществе, направленном на максимальную открытость школы для субъектов образовательных отношений и социума в целом. Помимо повышения открытости и конкурентоспособности, применение современных технологий и инструментов внешних коммуникаций обогащает образовательную и воспитательную среду школы. В статье рассмотрены различные современные технологии внешней коммуникации школы – механизм эндаумента школы, техники фандрайзинга и его разновидности в цифровом пространстве – краудфандинга, работы по созданию и продвижению бренда школы, технологии создания ключевых событий и методы работы с выпускниками.

Ключевые слова: **внешние коммуникации, эндаумент школы, краудфандинг на школьные проекты, ключевые события, бренд школы, ассоциация выпускников.**

В связи с современными вызовами – глобализация, цифровизация и технологизация общества – в настоящее время существенно повысились требования к образовательным организациям. Для ответа на эти вызовы школы должны привлекать ресурсы внешней среды, совершенствуя стратегию и тактику коммуникационной деятельности. Школа, как и любая другая образовательная организация, нуждается в дополнительных ресурсах – финансовых, материальных, информационных, и самых важных – человеческих ресурсах. Помимо ресурсов, образовательная организация нуждается в партнерстве для повышения качества образовательной и воспитательной среды и более полного представления картины мира своим ученикам и воспитанникам.

Качество школьной жизни в целом и уровень насыщенности культурно-образовательной среды в большей мере зависит от реализуемой стратегии внешних школьных коммуникаций и применяемых коммуникационных технологий. Аккумулируя различные виды ресурсов из внешней среды, преобразуя их в дополнительные элементы образовательной деятельности через коммуникационные технологии, школы повышают качество образовательного продукта, ко-

торый представляет собой результат научно-педагогического труда, воздействия созданной образовательной, культурной и воспитательной среды [1]. Внешнюю коммуникационную сеть школы представляет система социальных субъектов, взаимодействие с которыми определяет функционирование и развитие школы. Организуя взаимодействие с ними, школа реализует разные типы взаимодействия и выполняет различные роли: исполнителя, заказчика, работодателя, производителя образовательных услуг и т.п. Субъекты внешних коммуникаций школы представлены на рис. 1.

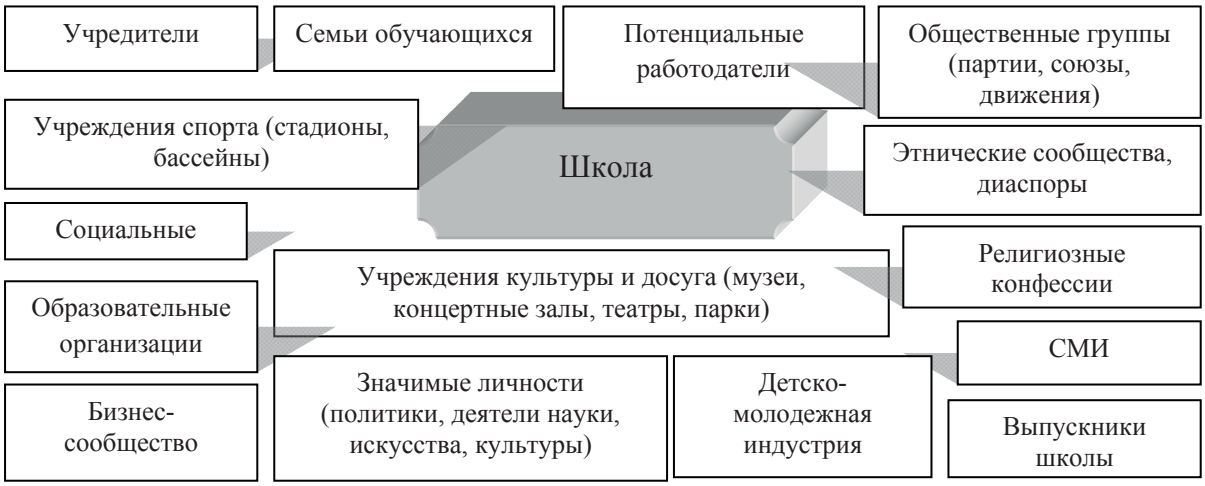


Рис. 1. Субъекты внешних коммуникаций школы

Результаты взаимодействия школы с органами государственной власти, общественными и иными организациями, бизнес – сообществом могут представлять собой как конкретный объем дополнительно привлеченных финансовых ресурсов, так и дополнительные возможности в образовании, воспитании и проектировании будущей профессиональной жизни обучающихся.

Нельзя все сводить к поиску дополнительного финансирования, но этот поиск может привести к нестандартному партнёрству с различными организациями и людьми, которое даст многогранную поддержку в развитии и обучении детей. Каждый состоявшийся индивид по разному оценивает роль образования в своей жизни, в жизни своих детей, и каждый по своему видит направления совершенствования этого процесса. Налаживание связей с бизнесом и социумом может привнести в школу и новые мастер-классы с интересными людьми, оплату учащимся занятий в кружках и бассейне, проведение спортивных и культурных мероприятий, ради этих значительных эффектов стоит проводить дополнительную работу по выстраиванию внешних коммуникаций.

Одним из механизмов привлечения дополнительных ресурсов в образовательную организацию является эндаумент или фонд целевого капитала. Этот механизм основан на привлечении средств от благотворителей на нужды образовательных организаций, созданных в формате некоммерческих организаций [2]. В России этот механизм действует в основном в сфере образования и культуры на базе Федерального закона № 275–ФЗ от 30.12.2006 г. «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций». Средства эндаумент-фонда представляют собой долговременный финансовый ресурс, обеспечивающий стабильный доход организации. Самую большую долю в формировании и постоянном пополнении эндаумент-фондов образовательных организаций занимают взносы и дары выпускников – подобное явление можно объяснить желанием выпускников отблагодарить alma mater.

За 12 лет, прошедших с момента принятия закона о целевых капиталах, в России создано более 150 специализированных эндаумент-фондов, некоторые из них достаточно крупные – например, эндаументы МГИМО или Государственного Эрмитажа. Лиц, вносящих денежные средства в эндаумент-фонды, также называют «донорами» (от лат. dono – дарю). Донорам часто приходится выбирать, давать средства в эндаумент или на текущую деятельность организации. Выбор между решением насущных проблем и устойчивостью в будущем не всегда бывает в пользу целевого капитала. Этому есть свои основания – традиции благотворительности в сфере образования только начинают формироваться в нашей стране, поэтому если институт пожертвований станет привычным явлением в принципе, то естественно, целевые капиталы школ также станут реальным дополнительным финансовым ресурсом их развития [2].

Минимальный размер средств для организации эндаумента – 3 миллиона рублей, достаточно большая сумма для среднестатистической школы, одновременно предлагает низкий доход от такого целевого капитала как финансового ресурса [3]. Как показал мировой опыт – если из средств эндаумента покрываются от 10 до 50% бюджетов образовательных организаций, тогда это является серьезным ресурсом, гарантирующим устойчивость образовательной организации. Это более реализуемо для вузов, чем для других уровней образования, но как показала практика, отечественные школы активно включились в этот процесс и возможно, в России перспектив у школы больше, так как у выпускников к школе более теплое личное отношение.

Не каждая организация может и должна пользоваться этим механизмом. Когда вырабатывается стратегия внешних коммуникаций для поиска ресурсов, необходимо определиться: реализовывать просто фандрайзинг или собирать средства в неприкосновенный целевой капитал, аккумулирующий деньги на будущее. Как положительный пример в общем образовании, можно привести фонд собственника целевого капитала «Эндаумент Школы имени А.М. Горчакова», который был зарегистрирован в 2011 г. [4]. Школа в настоящий момент на 60% финансируется за счет средств учредителя, а эндаумент-фонд позволяет получить качественное образование одаренным детям из малообеспеченных семей. В апреле 2013 г. фонд целевого капитала был сформирован в размере 3,1 млн. руб. и передан в оперативное управление УК «Газпромбанк – Управление активами», а уже на апрель 2016 г. размер фонда ЦК составил 5 202 966 руб.

Формирование эндаумента школы реализуется через технологию привлечения внешних, сторонних для организации ресурсов, необходимых для реализации какой-либо задачи, проекта или деятельности в целом – фандрайзинг. К фандрайзингу можно отнести спонсорство, благотворительность, патронаж, субсидирование.

Основными задачами фандрайзинга в школе можно считать: привлечение ресурсов для реализации целевых программ, накопление новых идей для реализации будущих программ, проектов, повышение имиджа школы и информирование социума относительно проблем, которые решает школа.

Успешность осуществления фандрайзинга зависит от компетенций сотрудников в сфере PR-технологий, умений разрабатывать проекты, программы, налаживать контакты с потенциальными партнерами, организациями и фондами. Потенциальные спонсоры и шефские организации должны иметь представление о работе школы и ее результативности. Для этого необходимо выстроить работу по информированию потенциальных спонсоров о ключевых школьных событиях, достижениях педагогов и учеников. Это процесс реализуется через различные каналы – сайты школ, информационные листы, статьи в СМИ, социальных сетях, блогах.

В большинстве случаев, потенциальные благотворители рассматривают вложение средств в сферу образования через формат спонсорства – чтобы факт поддержки школы был отражен в средствах массовой информации и это в перспективе, оказало положительное воздействие на продвижение продукта, имидж фирмы и руководителя, возможности получения налоговых стимулов.

Школьные специалисты должны знать методологию проведения фандрайзинга, правила бюджетирования в организациях, формирования PR-бюджетов и уметь делать бизнес-план, понятный финансистам и лицам, принимающим решения. Учитывая социальный характер инвестиций, должна быть особенно подчеркнута социальная значимость проекта или мероприятия. В большинстве случаев руководителю коммерческой организации важно, чтобы средства были потрачены на конкретную, понятную и реалистичную цель. В этих случаях можно рассчитывать на постоянные формальные и неформальные отношения. Тактика работы с каждым спонсором должна быть индивидуальной и персонифицированной.

Результатами использования фандрайзинга для привлечения внебюджетного финансирования в школу могут стать:

- оборудованные бытовой техникой, инвентарем школьные и медицинские кабинеты;
- пополнение библиотечного фонда художественной литературой, учебниками и пособиями;
- приобретение медиа-оснащения и инвентаря для групп продленного дня;

- обеспечение хозяйственным и садовым инвентарем;
- поддержка детей из семей малоимущей группы одеждой и обувью;
- обеспечение учащихся новогодними подарками, подарков выпускникам школы и первоклассникам в День знаний;
- обеспечение ремонта школьных помещений стройматериалами;
- оплата занятий оздоровительным плаванием и кружков для учащихся школы;
- оплата аптечек первой помощи, фотоуслуг, издание школьной газеты и многое другое.

Современной чертой фандрайзинга является возможность использования школьных веб-сайтов для проведения электронных платежей и автоматической публичности спонсора, его возможности свободно контролировать процесс использования его средств.

Также отдельным направлением фандрайзинга является поиск ресурсов на социально значимые образовательные проекты через систему краудфандинга, представляющее собой добровольно объединение финансовых и других ресурсов через интернет-площадки, для поддержки индивидуальных или коллективных проектов. «С миру по нитке», Planeta.ru, Boomstarter и Kickstarter – популярные русские платформы краудфандинга. При использовании школой такой технологии, данный вид информирования общественности о деятельности и потребности школ имеет большой потенциал, в виду высокой заинтересованности общества, так или иначе связанных с системой образования.

Одним из важных субъектов внешней коммуникации школ являются выпускники школы. Многие выпускники искренне хотят помочь школе своим потенциалом, знаниями, навыками, однако не совсем представляют, как сделать это эффективно. Чтобы направить их значительную, но распыленную потенциальную энергию в правильное русло необходимы:

- эффективно отстроенный механизм взаимодействия школы с выпускниками;
- создание Ассоциации выпускников и профессиональная работа по управлению Ассоциацией выпускников и её проектами;
- поддержка проектов Ассоциации со стороны администрации школы, координация их взаимодействия.

Совместные проекты будут не только интересны, но и в значительной степени будут способствовать развитию и процветанию школы. Партнёрские отношения выпускников со школой осуществляются в разнообразных формах. Это участие во внеклассных школьных мероприятиях в качестве гостей, консультантов, участников и организаторов.

Одной из своеобразных технологий внешней коммуникации школ является постоянная работа над созданием и поддержанием бренда школы. Устойчивый бренд обеспечивает повышение конкурентоспособности образовательной организации практически без привлечения дополнительных ресурсов. Можно определить бренд как набор нематериальных ценностей, сфокусированных на атрибутах образовательной услуги, разделяемых группой потребителей. Технология построения бренда школы примерно такая же, как технология построения товарного бренда. Основу составляет продукт или услуга стабильного качества, позиционированный на конкретную группу потребителей [5]. Наиболее важными инструментами для продвижения бренда школы являются следующие: реклама, специальные события, связи с общественностью, мифологизация, разработка фирменного стиля, представительство школы в Интернете – официальный сайт и социальные сети [6]. Поддержка бренда основана на постоянных внешних коммуникациях и ключевых событиях, освещенных в СМИ [5].

Продолжением работы над брендом являются проекты по созданию эффективного или ключевого события – специально организованных мероприятиях для достижения маркетинговых или информационных целей школы – День знаний, День учителя, последний звонок для выпускников, выпускной вечер; день открытых дверей и день рождения школы; презентации образовательных услуг для общественности; проведение конференций, семинаров и мастер-классов по различным профессиональным вопросам для педагогов; тематические родительские собрания; специально организованные мероприятия для родителей, жителей микрорайона (ярмарки, выставки, школьные праздники, олимпиады, балы, карнавалы) [7].

Данные мероприятия являются эмоционально насыщенными и корпоративные идеи органично вплетены в сценарий события и обстановку, поэтому продвижение осуществляется косвенно и корректно, без использования прямых рекламных обращений. Итогом ключевых событий должен стать позитивный эмоциональный след в сознании целевой аудитории. Когда целевые аудитории становятся участниками ярких интересных запоминающихся событий, корпоративная информация запоминается на уровне эмоций [6].

Сейчас уникальное время – концепт образовательной организации как «башни из слоновой кости» с внутренними закрытыми бизнес-процессами ушёл безвозвратно. Полная открытость 24/7 – от кризисов до меню в школьной столовой. Поэтому актуальный план стратегических коммуникаций должен быть составлен, ежегодно пересматриваться, чтобы коррелировать со скоростью, с которой появляются коммуникационные инструменты. Сейчас уровень цифровых коммуникационных инструментов с основными субъектами образовательных отношении достиг такого уровня, что в каждой школе должен быть специалист по связям с общественностью. Современное развитие цифровых коммуникационных каналов и технологий – мощные веб-сайты, системы школьных уведомлений, мобильные приложения, блоги, собственные Youtube -каналы и социальные медиа не снижают роль традиционных, проверенных временем технологий. В США с 1935 года существует Национальная ассоциация по связям с общественностью школ (National School Public Relations Association (NSPRA) объединяющий школьных специалистов США и Канады по связям с общественностью и занимающийся непрерывным профессиональным развитием таких специалистов. Важнейшими коммуникациями являются коммуникации с родителями, которые можно отнести частично к IR (внутренним коммуникациям), их реализацией в США занимаются школьные Организации родителей и учителей PTO (Parent–teacher association).

Рассмотренные технологии и методы внешней коммуникации являются частью коммуникационного школьного пространства. Как показала отечественная и международная практика, использование технологий внешних коммуникаций школы позволит:

- улучшить качество образовательных продуктов;
- повысить культурно-образовательный уровень обучающихся;
- создать равные благоприятные условия для образовательного процесса обучающихся из семей с различным социально-экономическим статусом;
- сделать доступными новые возможности для обучающихся;
- сделать школу площадкой для обнаружения и развития талантов и способностей обучающихся;
- проводить раннюю профориентацию обучающихся;
- выполнить требования ФГОС по организации внеучебной деятельности;
- сделать школу привлекательным объектом для действующих и потенциальных работников школы с точки зрения престижности места работы;
- создать насыщенную культурно-образовательную среду школы.

Библиографический список

1. Озерова М.М. К*орпоративные коммуникации в управлении вузом.* Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Белгород, 2017.
2. Федорчук Ю.М. Механизм целевого капитала в образовании и перспективы российской эндаумент – индустрии. *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2010; 4 (27): 99 – 105.
3. Федорчук Ю.М. *Инвестиционное обеспечение инновационного развития высшего профессионального образования.* Саратов: Общество с ограниченной ответственностью Издательство «КУБиК», 2012.
4. Фонд собственника целевого капитала «Эндаумент Школы имени А.М. Горчакова». *Официальный сайт АНОО «Школа имени А.М. Горчакова».* Available at: http://school.podvorye.ru/donate-fund.html
5. Самохина А.К. Бренд образовательного учреждения: составные части и технология построения. *Фундаментальные аспекты психического здоровья.* 2014; 3: 10 – 13.
6. Важнова О.Г. Формирование бренда общеобразовательной школы. *Ярославский педагогический вестник.* 2015; 2. Т. 2: 7 – 12.
7. Юрьева А.С., Шевченко Т.М. Бренд образовательной организации как фактор повышения конкурентоспособности. *Молодёжный научный форум: общественные и экономические науки.* 2015; 9 (28): 90 – 99.

References

1. Ozerova M.M. K*orporativnye kommunikacii v upravlenii vuzom.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskih nauk. Belgorod, 2017.
2. Fedorchuk Yu.M. Mehanizm celevogo kapitala v obrazovanii i perspektivy rossijskoj `endaument – industrii. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* 2010; 4 (27): 99 – 105.
3. Fedorchuk Yu.M. *Investicionnoe obespechenie innovacionnogo razvitiya vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Saratov: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu Izdatel'stvo «KUBiK», 2012.
4. Fond sobstvennika celevogo kapitala «`Endaument Shkoly imeni A.M. Gorchakova». *Oficial'nyj sajt ANOO «Shkola imeni A.M. Gorchakova».* Available at: http://school.podvorye.ru/donate-fund.html
5. Samohina A.K. Brend obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: sostavnye chasti i tehnologiya postroeniya. *Fundamental'nye aspekty psihicheskogo zdorov'ya.* 2014; 3: 10 – 13.
6. Vazhnova O.G. Formirovanie brenda obscheobrazovatel'noj shkoly. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2015; 2. T. 2: 7 – 12.
7. Yur'eva A.S., Shevchenko T.M. Brend obrazovatel'noj organizacii kak faktor povysheniya konkurentosposobnosti. *Molodezhnyj nauchnyj forum: obschestvennye i `ekonomicheskie nauki.* 2015; 9 (28): 90 – 99.

Статья поступила в редакцию 05.12.18

УДК 371

Masyagin V.P., *Head of Department of Pedagogy and Psychology, ANO VO (Moscow, Russia), E-mail: masyagin@mail.ru*
Choybekov U.N., *postgraduate, Department of Providing Moral and Psychological Support, Military University of the Russian Defense Ministry (Moscow, Russia), E-mail: choybekov.urustam@mail.ru*

THE FORMATION OF THE MILITARY-PROFESSIONAL ORIENTATION OF PUPILS OF THE NATIONAL MILITARY LYCEUMS OF THE KYRGYZ REPUBLIC: NATURE AND CONTENTS. Professional orientation on military service among young people is declining as a whole. This is facilitated by the abolition of the military departments: in civilian universities; reduction of teaching hours before teaching of boys in schools, etc. This largely contributes to the overall psychological respect young people for military service. Practice shows that even in a military high school, not all graduates are oriented on further studies in military institutions and to serve in the army as a whole. In the article the basics and contents of the process of formation of professional orientation of Navy military lyceums pupils of Kyrgyzstan. The paper presents a short analysis of regularities, contradictions and investigational process principles. The work also defines the main pedagogical ways of forming military and professional orientation of pupils of national military lyceums.

Key words: **development of professional military orientation, Kyrgyzstan Republic military schools, cadet, analysis, criterion.**

В.П. Масягин, *зав. каф. педагогики и психологии, АНО ВО «Отрытый гуманитарно - экономический университет», г. Москва, E-mail: masyagin@mail.ru*
У.Н. Чойбеков, *адъюнкт каф. морально-психологического обеспечения, Военный Университет МО РФ, г. Москва, E-mail: choybekov.urustam@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОСПИТАННИКОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ВОЕННЫХ ЛИЦЕЕВ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

Профессиональная направленность на службу в Армии у молодёжи снижается в целом. Этому способствует: упразднение военных кафедр в гражданских вузах; сокращение учебных часов допризывной подготовки юношей в школах и др. Это во многом способствует общему психологическому отношению молодёжи к службе в Армии. Практика показывает, что даже в военном лицее не все выпускники ориентированы на дальнейшую учёбу в военных вузах и на службу в армии в целом. В статье рассмотрены сущность и содержание процесса формирования военно-профессиональной направленности воспитанников военных лицеев Кыргызстана. Проведён краткий анализ закономерностей, противоречий и принципов исследуемого процесса. Определены основные педагогические пути формирования военно-профессиональной направленности воспитанников национальных военных лицеев.

Ключевые слова: **процесс формирования военно-профессиональной направленности, военный лицей Кыргызской Республики, воспитанник, критерий**.

Проблема эффективности процесса формирования военно-профессиональной направленности воспитанников Кыргызского национального военного лицея как потенциальных курсантов высших военно-учебных заведений, а в последующем – офицеров Вооруженных Сил Кыргызской Республики, будущих защитников Отечества – на сегодняшний день является особенно острым.

Как показывает практика, профессиональная направленность на службу в Армии у молодёжи снижается в целом. Этому способствует: упразднение военных кафедр в гражданских вузах; сокращение учебных часов допризывной подготовки юношей в школах и др. Это во многом способствует общему психологическому отношению молодёжи к службе в Армии. Практика показывает, что даже в военном лицее не все выпускники ориентированы на дальнейшую учебу в военных вузах и на службу в армии в целом.

Подготовка будущих офицеров в условиях возрастающих требований к военно-профессиональной деятельности невозможна без систематической и целенаправленной работы по развитию у юношей военно-профессиональной направленности, позитивной мотивации к будущей профессии, формирования профессионально значимых качеств личности [1]. Проблемы формирования военно-профессиональной направленности неразрывно связаны с понятиями и категориями многих наук, таких, как педагогика, психология, социология, философия и другие [2].

Под направленностью личности в психологии понимается её ориентированность на те, или иные сферы жизни. Определение направленности личности подразумевает в своей основе четкое следование личности своим потребностям.

Человек к чему бы ни стремился, он, так или иначе, проходит несколько ступеней для осуществления желаемого. Любая деятельность происходит вследствие сильной мотивации. А мотивации в свою очередь, формируется благодаря следующим структурным компонентам, которые определяют направленность личности: влечение, желание, стремление, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, убеждения [3].

Динамику направленности личности в общем виде можно представить следующим образом: на базе элементарных потребностей у человека появляются влечения, в процессе осознания влечения переходят в желания. Удовлетворение влечений, желаний связано с проявлением воли и эмоциональными процессами, таким образом, появляется стремление [4]. При возникновении познавательной потребности появляется интерес. В динамике своего развития интерес превращается в склонность. Это происходит в то время, когда появляется волевой компонент. Конкретизируемая в образе или представлении предметная цель склонности индивида, то есть то, к чему он стремится, на что ориентируется, приводит к проявлению направленности в форме идеала. Идеалы составляют мировоззрение индивида, т. е. собственную позицию в объективном мире человека. Данную позицию укрепляют ценностные ориентации людей и их убеждения. Именно убеждения следует рассматривать как высшую форму направленности личности, побуждающую её поступать в соответствии со своими жизненными постулатами, мировоззрением. Ядром убеждений являются осознанные потребности, которые формируют мотивацию личности к деятельности. Потребность изначально проявляется как эмоциональное состояние. Становясь устойчивым, состояние осознается субъектом деятельности и становится мотивом этой деятельности. Одновременно мотивы деятельности проявляются в направленности личности.

Военно-профессиональная направленность личности, согласно энциклопедическому словарю по психологии и педагогике – это разновидность направленности личности военнослужащего, определяющая его отношение к воинскому долгу, своим служебным обязанностям, избранной военной профессии.

Сущность процесса формирования военно-профессиональной направленности воспитанников национальных военных лицеев, заключается в выявлении потребностей, их опредмечивание военно-профессиональной деятельности воспитанников и формировании личностных смыслов, выступающих мотивами, которые в свою очередь определяют военно-профессиональную направленность воспитанников национальных военных лицеев Кыргызстана.

Содержание процесса формирования военно-профессиональной направленности воспитанников национального военного лицея Кыргызстана включает: определение совместными усилиями командования военного лицея, офицеров-воспитателей, классных руководителей, преподавателей и родителей, сильных и слабых сторон воспитанников, их мировоззрения, увлечений, интересов, склонностей, способностей, а также других военно-профессиональных качеств; определение основных жизненных целей, задач составление перспективного плана профессионального становления воспитанника; создание благоприятной среды для реализации поставленных целей воспитанника; постоянного укрепления у воспитанников военного лицея мотивации выбора военной профессии; использование национальных и боевых традиций в формировании военно-профессиональной направленности воспитанников национальных военных лицеев Республики Кыргызстан.

Систематизирована структура исследуемого процесса, в которой наряду с традиционными элементами выявлены и обоснованы в статье: - закономерности: обусловленность формирования военно-профессиональной направленности воспитанников военного лицея конкретно-историческими условиями жизни, традициями и обычаями кыргызстанцев; целостность и комплексность процесса формирования военно-профессиональной направленности и др.; принципы: общечеловеческого развития формирования военно-профессиональной направленности воспитанников на основе национальных, религиозных и местных традиций; формирования военно-профессиональной направленности воспитанников интеграцией воспитательно-образовательных усилий военного лицея и семьи и др.; противоречия: необходимость процесса формирования военно-профессиональной направленности воспитанников национальных военных лицеев с одной стороны и невыгодность, или неэффективность вложения в военный лицей, из-за

невысокого процента выпускников поступающих в высшие военные учебные заведения; между необходимостью формирования военно-профессиональной направленности воспитанников национальных военных лицеев строго на уставных началах, и нежеланием воспитанников в полном объеме выполнять требования уставов и наставлений и др.

Разработана и опытно-экспериментальным путём проверена Комплексная целевая педагогическая программа процесса поэтапного формирования военно-профессиональной направленности воспитанников военных лицеев включающая в себя: подготовительный этап; этап работы приёмной комиссии; этап планирования процесса по формированию военно-профессиональной направленности воспитанников национальных военных лицеев; этап формирования устойчивого уровня военно-профессиональной направленности в ходе учебно-воспитательной деятельности воспитанников 1 курса обучения; этап психолого-педагогической работы по становлению и развитию военно-профессиональной направленности личности воспитанников национального военного лицея.

Определены критерии и показатели оценки эффективности процесса формирования военно-профессиональной направленности воспитанников национальных военных лицеев Республики Кыргызстан мотивационно-ценностный; когнитивный; деятельностный; результативный.

На основании вышеизложенного в статье выявлены, обоснованы основные педагогические пути формирования военно-профессиональной направленности воспитанников национальных военных лицеев Кыргызстана.

Во-первых, это формирование у воспитанников мотивации выбора военной профессии, базовыми условиями, обеспечивающими его эффективность, являются: стимулирование внутренней мотивации выбора военной профессии; целенаправленная, совместная слаженная командная работа командования, офицеров-воспитателей, классных руководителей, преподавателей и родителей воспитанников военного лицея по созданию условий внешнего и внутреннего мотивирования; формирование убежденности воспитанников военного лицея в социальной значимости избранной профессии, важность своего вклада в это благородное дело и др.

Во-вторых, развитие военно-профессиональных компонентов образовательной среды военных лицеев Кыргызской Республики. Приоритетными условиями использования пути выступают: всестороннее изучение уровня знаний, физиологических, психологических особенностей воспитанников в течение первой недели до распределения по учебным взводам; формирование учебных взводов из воспитанников с условно равными уровнями знаний, интеллекта, физическими и психологическими особенностями, с учетом психологической совместимости воспитанников; осуществление соответствующих подходов к формированию военно-профессиональной направленности каждого учебного взвода; назначение офицера-воспитателя и классного руководителя производить с учетом их психологической совместимости; оборудование именных учебных классов (учебные классы названные именем национальных героев, героев Советского Союза, Афганской и Баткенской войн); переработка плана командирской подготовки офицеров военного лицея, с учетом особенностей психолого-педагогической работы с подростками; переработка учебных программ дисциплин, с учётом использования примеров и расчётов, связанных с военно-профессиональной направленностью воспитанников национальных военных лицеев; наглядно-художественное оформление прилегающей территории, общежития и учебных корпусов национальных военных лицеев плакатами с лозунгами, высказыванием великих полководцев, знаменитых предводителей, заветами богатыря Манасаи др.

В-третьих, реализация национальных боевых традиций ВС Кыргызстана в обучении воспитанников военных лицеев Кыргызской Республики. Приоритетными условиями использования пути выступают: создание и поддержание общественной организации «Боевого братства» выпускников национальных военных лицеев Кыргызской Республики с максимальным привлечением наиболее успешных в военно-профессиональной направленности выпускников военного лицея в процесс воспитания личного состава военного лицея; сохранение и укрепление всех национальных и боевых традиций, имеющих огромный потенциал для формирования военно-профессиональной направленности воспитанников; организация тщательного планирования мероприятий по реализации всех имеющихся традиции; ввести введение в образовательную программу «Школы родителей».

Библиографический список

1. Масягин В.П. *Повышение качества непрерывной военно-профессиональной подготовки офицеров ВМФ России*. Москва, 2006.
2. Мельник А.И. *Педагогические условия формирования военно-профессиональной направленности у воспитанников суворовских военных училищ.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
3. Железняк Л.Ф. *Военно-профессиональная направленность личности советского офицера:* учебное пособие. Москва: ВПА, 1979.
4. Асриев А.Ю. *Технология педагогического сопровождения развития военно-профессиональной направленности воспитанников суворовских училищ и кадетских корпусов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2008.

References

1. Masyagin V.P. *Povyshenie kachestva nepreryvnoj voenno-professional'noj podgotovki oficerov VMF Rossii*. Moskva, 2006.
2. Mel'nik A.I. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya voenno-professional'noj napravlennosti u vospitannikov suvorovskih voennyh uchilisch*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
3. Zheleznyak L.F. *Voenno-professional'naya napravlennost' lichnosti sovetskogo oficera:* uchebnoe posobie. Moskva: VPA, 1979.
4. Asriev A.Yu. *Tehnologiya pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya voenno-professional'noj napravlennosti vospitannikov suvorovskih uchilisch i kadetskih korpusov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2008.

Статья поступила в редакцию 01.12.18

УДК 37.025.7

***Gorbatova O.N.**, senior lecturer, Department of Natural Science Education, Altai regional Institute of advanced training of education workers (Barnaul, Russia), E-mail: gorbatovaon@rambler.ru*

REALIZATION OF THE VALUE POTENTIAL OF SEMANTIC READING OF THE CULTURAL LANDSCAPE IN THE DEVELOPMENT OF HUMANITARIAN THINKING OF SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF REGIONALIZATION OF EDUCATION. The article studies the development of the humanitarian thinking of students. The process of reading the cultural landscape is considered from the standpoint of pedagogy. It is shown that the practice of semantic reading of the cultural landscape contributes to the development of humanitarian thinking of schoolchildren. The strategies of semantic reading of the cultural landscape are presented: search for text signs (which could be combined into a coherent text); nonlinear semantic reading of the text (hypertext) of the cultural landscape; identification of the "physical" characteristics of the text; "restoration" of the text of the cultural landscape on paper or other media; simultaneous reading of the cultural landscape and genetically related literary texts, works of artists, musicians, sculptors, architects; dialogical communication in the text of the cultural landscape; understanding of the text of the cultural landscape as a potential source of tasks; establishing a link between the historical "layers" of the text of the cultural landscape.

Key words: **humanitarian thinking, text, cultural landscape, strategies of semantic reading**.

***О.Н. Горбатова**, ст. преп. каф. естественнонаучного образования, Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования, г. Барнаул, E-mail: gorbatovaon@rambler.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА В РАЗВИТИИ ГУМАНИТАРНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме развития гуманитарного мышления школьников. Процесс чтения культурного ландшафта рассматривается с позиций педагогики. Показано, что практика смыслового чтения культурного ландшафта способствует развитию гуманитарного мышления школьников. Представлены стратегии смыслового чтения культурного ландшафта: поиска знаков текста (которые можно было бы объединить в связный текст); нелинейного смыслового

прочтения текста (гипертекста) культурного ландшафта; выявления «физических» характеристик текста; «восстановления» текста культурного ландшафта на бумаге или другом носителе информации; одновременного прочтения культурного ландшафта и генетически с ним связанных литературных текстов, произведений художников, музыкантов, скульпторов, архитекторов; диалогического общения в тексте культурного ландшафта; осмысления текста культурного ландшафта как потенциального источника задач; установления связи между историческими «слоями» текста культурного ландшафта.

Ключевые слова: **гуманитарное мышление, текст, культурный ландшафт**, **стратегии смыслового чтения.**

В связи с переосмыслением места и роли человека в мире, последние десятилетия в педагогической науке активно ставится вопрос развития гуманитарного мышления школьников. Данная проблема глубоко связана с развитием у обучающихся навыков работы с текстом, смысловым чтением. Смысловое чтение предполагает постижение ценностно-смыслового содержания текста, его интерпретацию, порождение личных смыслов, мыслительную деятельность читателя. Здесь речь идёт о гуманитарном мышлении, главной особенностью которого является «бытие человека в тексте» [1, с. 281]. М.М. Бахтин отмечал, что если нет текста, то нет и объекта для мышления. Таким образом, как нет смыслового чтения без гуманитарного мышления, так и нет гуманитарного мышления без смыслового чтения текста. Именно гуманитарное мышление позволяет создавать, понимать и истолковывать «тексты культуры» («культуры как единого бесконечного текста, созданного совокупным творцом» [2, с. 65], культуры как «поля коллективных смыслов» [3, с. 336]).

По мнению В.П. Руднева [4], текст представляет собой последовательность символов (цельную и связную), а маркерами текста являются его сотворенность человеком, связность компонентов и искусность сотворенного. Категорию «текст культуры» будем рассматривать как «отражение совокупного социально-культурного опыта создания и трансляции смыслов и ценностей культуры, значимых в одном пространственно-временном континууме и становящихся актуальными в другом» [5, с. 28].

В контексте нашей темы, бытие в тексте, «мышление в тексте», в первую очередь, представляет собой ««чтение» культуры по ландшафту» [6, с. 26], осуществляется в культурном ландшафте региона как тексте (системе знаков, в которых зафиксирована человеческая мысль). Культурный ландшафт представляет собой «преображенный культурой географический ландшафт», «своеобразный информационно-территориальный кластер геокультурного пространства» [7, с. 138], «сопряженные природные и культурные компоненты», «единство пространственных тел, форм, функций и смыслов», «среду полноценной телесной, душевной и духовной…жизни сообществ», «открытое и потенциально бесконечное множество мест и смысловых ниш», «связанный с культурой, как человеческой деятельностью» [6, с. 27]). Культурный ландшафт отличается от культуры как таковой фиксацией смыслов в пространстве. С течением времени, смыслы изменяются, появляются или исчезают, прикрепленность к конкретной территории помогает проследить их генезис. Предназначенный для смыслового прочтения культурный ландшафт региона представлен «концептами мест» [8, с. 29], «фрагментарными и «свернутыми» историями,… прошлым,…накопленными временами, которые могут быть развернуты» [9, с. 208]. «Отдельные географические объекты и/или их топонимы означают определенные смысловые категории или архетипы, и территориальная локализованность этих значений «вынуждает» их быть взаимосвязанными, выстраиваться в систему» [7, с. 138]) знаков, быть текстом, доступным прочтению. Целостное понимание культурного ландшафта как текста происходит не просто при распознавании отдельных символов, знаков этого текста (мест), а в их совокупности, в их связанной полной последовательности.

Для нашего исследования важна позиция, высказанная В.Л. Каганским, который определил «актуализацию ценности ландшафта и ландшафта как ценности» через следующие тенденции: «новые интеллектуальные технологии, где «мощность» человека тесно связана с его включенностью в конкретные места», «вытеснение линейности во всех смыслах (от текста до одновекторно-линейных моделей истории и развития и т. п.) пространственностью», «осознание ландшафта как существенного компонента образовательной и воспитательной среды» [6, с. 29]. В условиях регионализации образования образовательный заказ региона может быть воплощен в требовании владеть приемами смыслового чтения культурного ландшафта, понимать ландшафт как текст не только на интуитивном уровне (как обычно бывает у обывателей), но и с учётом его культурного контекста, то есть при некоторой отстраненности взгляда, рефлексии. Для этого школьник должен получить опыт «мышления в тексте» культурного ландшафта, опыт смыслового чтения культурного ландшафта. Т.И. Фисенко [10] считает главным фактором развития мышления способность читать информацию, данную нам окружающим миром. При этом, следуя замечаниям А.А. Леонтьева о сущности развития мышления [11], необходимо понимать, что не культурные ландшафты существуют для развития гуманитарного мышления, а именно практика мышления в тексте культурного ландшафта приводит к его развитию, т. к. (по Л.С. Выготскому) мышление есть система внутренней организации опыта.

Не вызывает сомнений, что смысловое чтение культурного ландшафта должно быть основано на методах географической герменевтики как «искусства прочтения, интерпретации (толкования) геокультурного пространства, как искусство его понимания (постижение смысла и значения)» [12, с. 5]. Прочитать пространство – это значит постичь его культурные смыслы и дать их интерпретацию.

По мнению И.Я. Лернера, текст («в общем понимании этого термина» [13, с. 129]) – это совокупность взаимосвязанных мыслей, оформленная речью. Для школьников текст (в таком традиционном понимании) предстает явно данной системой графических знаков. Приемы работы с текстом отрабатываются учащимися на протяжении всего периода обучения в школе. Текст культурного ландшафта также представляет собой совокупность знаков, взаимосвязанных мыслей, но эти мысли осознать неподготовленному читателю достаточно сложно, даже на самом поверхностном первом уровне понимания (то, о чем говорится в тексте, понимание фактов). Отдельные знаки текста культурного ландшафта школьнику еще необходимо обнаружить, зафиксировать, систематизировать, классифицировать, связать их в текст, а затем уже его осмыслить (понять мысли, связи, отношения, причины, следствия, подтекст, сформировать свое собственное мнение). В педагогических исследованиях (Т.И. Фисенко, Н.Н. Сметанникова и др.) достаточно подробно рассмотрены возможности развития способностей, стратегий смыслового чтения традиционных текстов у школьников. Одна из первых работ, посвященных прочтению культурного ландшафта, принадлежит О.А. Лавреновой [7]. В её исследовании процедура чтения рассматривается с позиций культурологии и философии. Таким образом, актуальной представляется разработка особых стратегий, которые школьники могли бы применять для смыслового чтения культурного ландшафта.

Стратегии смыслового чтения – это «алгоритмы умственных действий и операций в работе с текстом», это комбинации приемов, которые могут использовать школьники для понимания текстовой информации, а также её «переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей» [14, с. 7].

Представляется, что одной из стратегий смыслового чтения культурного ландшафта является поиск знаков текста (отдельных символов, знаков на местности), которые можно было бы объединить в связный текст, то есть преобразовать латентную информацию в пространственно-знаковую модель. Знаки могут быть объединены в отдельные единицы («слова») такого «текста». Этими единицами могут выступать «локус-символы» [7, с. 139], заключающие культурный концепт, несущие определенную культурную информацию, привязанные к единице природного ландшафта, географическим константам, географическим координатам. Локус-символ («знаковое место» [15, с. 62]) может выступать в роли ключевого термина в тексте культурного ландшафта. Знаковое место представляет собой «пространство (территория, акватория, ландшафт, урочище), имеющее определенные семиотические характеристики в рамках территории» [15, с. 62]. Школьникам необходимо научиться находить такие ключевые слова, определять их точное значение именно в данном тексте. Ключевое слово (локус–символ, знаковое место), заключает концепт («концепт места») – «обобщенное представление о смысле места, формируемое на базе географических образов…Концепты места… представляют культурную репрезентацию территориальной идентичности» [15, с. 62]. Школьников необходимо погружать в такие ситуации, когда они могли бы либо воспринимать семиотические/смысловые коннотации, задаваемые данным местом, либо устойчиво их воспроизводить в целях поддержания собственной территориальной (региональной) идентичности («напиши письмо школьнику из другого региона и расскажи, чем гордится твой край»). По мнению ряда исследователей (Д.Н. Замятин, О.А. Лавренова), «прочтение» культурного ландшафта заключается в моделировании образов места. Для этого школьники должны получить опыт не только считывания смысловой информации в культурном ландшафте, но и создания семиотических коннотаций данного места (исходя из конкретных знаний о месте, культурном образе, географическом образе места) и т. д. Совокупность отдельных слов-единиц культурного ландшафта составляет целостный текст, прочитываемый, интерпретируемый рефлексирующим человеком, который ставит себя в позицию вненаходимости относительно данного текста, «набрасывает смысловую сеть на элементы ландшафта» [16, с. 32], «восстанавливает» замысел создателя культурного ландшафта.

Далее необходимо связать отдельные слова в связный текст и прочесть его целиком. По нашему мнению, культурный ландшафт (как текст) представляет собой особым образом организованную информацию («связанная сеть гнезд» [9, с. 65]), в которой читатели свободны прокладывать путь нелинейным образом, при этом размываются функции автора и читателя, допускается возможность множественности авторов и прочтения. Таким образом, культурный ландшафт представляет собой своеобразный гипертекст. У такого текста нет начала, множество входов. Этот текст можно читать, следуя не замыслу автора, а своему влечению, по принципу бытия. Тогда текст становится «устройством», порождающим смысл. Стратегия нелинейного смыслового прочтения текста (гипертекста) культурного ландшафта дает школьникам возможности постижения сюжетов, событий и идей в объемности, формирования собственных образов, активного и критичного восприятия информации, достраивания целостных образов в личностной мифологической картине мира. В таком случае, гуманитарное мышление входит в герменевтический круг, переходя от части к целому и обратно по расширяющемуся кругу, меняет и углубляет понимание смысла части, подчиняя целое постоянному развитию, связывая объяснение и понимание. Мысль одно-

временно «удерживает» рациональное объяснение и интуитивное понимание, знания и веру, значения и смыслы, объективное и субъективное. Понимание (как вид «интеллектуально-духовной деятельности» [17, с. 9]) культурного ландшафта связано с индивидуальностью и неповторимостью каждого прочтения, одновременным сосуществованием множества точек зрения (в том числе и в прямом понимании – то есть мест, где находится наблюдатель и от которых зависит видимая им перспектива), обязательной эмоциональной настройкой на творчество.

Понимание текста связано с чтением – продвижением по тексту, который должен задавать направление и открывать перспективу. «Мышление – это визуальная и мускульная работа с элементами бытия, отвлеченными от вещественности и, тем не менее, сохраняющими пластичность, то есть расположенными в пространстве и передвигающимися по траекториям» [18, с. 406]. Культурный ландшафт региона может быть представлен как пластичный текст и быть упругим или вялым, гибким или жестким, плавным или порывистым, «с трудом проходим» [18, с. 406] и т. д. Относительно школьников работа гуманитарного мышления будет заключаться в выявлении и осознании таких физических характеристик текста, в создании образных карт, в творческом «восстановлении» свойств данного текста (звук, цвет) на бумаге или другом носителе информации.

Продуктивной представляется работа школьников с текстом культурного ландшафта и художественным текстом, в котором запечатлена данная местность. С текстом, который генетически связан с ландшафтом. Работу по непосредственному чтению культурного ландшафта, вероятно, и нужно начинать с анализа прозы, поэзии, посвященной региону, с анализа сказаний, мифов, фольклорного творчества. В таком случае, работая на местности, школьники легче смогут идентифицировать знаковые места, смогут опереться на личностный опыт. Весьма полезной будет работа по одновременному прочтению культурного ландшафта и литературного произведения в совокупности с интерпретацией произведений художников, музыкантов, скульпторов, народного искусства.

Диалогический характер текста культурного ландшафта обусловлен его гуманитарной природой. По мнению М.М. Бахтина [2], гуманитарное мышление – это всегда диалог особого вида, в котором взаимодействуют текст (предмет изучения и обдумывания) и обрамляющий контекст (вопрошающий, понимающий, конструирующий, комментирующий, выражающий и т. д.), в котором реализуется познающая и оценивающая мысль. Это встреча двух текстов – готового и создаваемого, реагирующего текста, следовательно, встреча двух субъектов, двух авторов. Достижение смысловой ясности понимания требует создания ситуаций диалогического общения школьников по поводу разных интерпретаций данного текста культурного ландшафта, принадлежащих разным читателям.

Известно, что содержанием мышления является решение задач. Анализируя смысловую структуру текстов, Л.П. Доблаев пришел к выводу, что в тексте есть задачи и что их решение и составляет суть понимания этого текста. Задачи – это «проблемные текстовые ситуации, в которых содержится информация, но не сформулированы вопросы» [19, с. 12]. По мнению исследователя, структура текста представляет собой совокупность проблемных ситуаций (такая ситуация представляет собой интеллектуальное затруднение, требующее творческого разрешения) со скрытыми вопросами, на которые человеку необходимо ответить, чтобы понять этот текст. Такие ситуации возникают при анализе смысловых элементов текста, как при постановке вопросов, так и при поиске ответов на них с использованием самого текста, либо с помощью другого источника, а также с использованием собственных знаний, опыта. Таким образом, одна из стратегий смыслового чтения культурного ландшафта должна заключаться в понимании его как потенциального источника задач. При этом, школьники должны научиться видеть проблемную ситуацию, формулировать вопросы, отвечать на них. Такое «чтение» будет являться мотивированным, самостоятельным, целеустремленным, смысловым, основанным на личностном опыте и личностном знании.

По мнению О.А. Лавреновой [7], при чтении текста культурного ландшафта генерируются новые смыслы, влияющие на стратегии поведения и действия в ландшафте. Таким образом, школьник учится использовать опыт сознательно, то есть осознавать не только саму ситуацию, но и действия в ней, осуществлять сознательный выбор возможных действий или даже заново конструировать оптимальное действие в этой ситуации, благодаря руководящей роли гуманитарного мышления. Прочитав культурный ландшафт и поняв его смысл, школьник учится как «природоцентричной» (рациональное и экологоприемлемое использование), так и «культуроцентричной» (понимание духовной составляющей культурного ландшафта: его интеллектуальность, символичность, познавательность, потенциальность для передачи культурного опыта) [20] деятельности. В таком случае культурный ландшафт воспринимается школьником как жизненная среда, исторически равновесная система, в которой природные и культурные компоненты составляют единое целое.

Ещё одна стратегия чтения культурного ландшафта – это исторический подход. То есть понимание культурного ландшафта как источника знания человека о человеке, многослойного в историческом плане (культурный ландшафт как палимпсест), установление связи между этими слоями, выявление историко-культурного наследия территории.

Итак, смысловое чтение культурного ландшафта школьниками должно осуществляться непосредственно на местности («включенное наблюдение» [6, с. 27]). На занятиях в культурных ландшафтах, местах, отмеченных событийностью, необходимо обеспечить:

- понимание основ герменевтики ландшафта («изучение пространственных форм и смыслов ландшафта» [6, с. 27]).
- целостность восприятия (прямой контакт с территорией («маршрутно-динамическая смена позиций», путешествие в земном и личностном пространствах, пространстве знания [6, с. 28]; учет географического положения («давления места» (Б.Б. Родоман)); работа с образами и другими текстами (в широком смысле); единство грамматической и психологической интерпретаций (объективная и психологическая сторона понимания, от интуитивного понимания до теоретического обобщения – по Ф. Шлейермахеру); диалектическое взаимодействие части и целого; сопряженность со смыслами человеческой деятельности; работа с контекстом; учет мнения экспертов, рефлексия);
- возможность определения структуры текста (выделение основных знаков, символов, концептов, их взаимосвязь; определение «мест как идей, идеи мест (идеи, генерирующие отдельные места)» [6, с. 28]; объяснение единства знаков, символов, взаимодополнения и взаимосвязи природного и культурного в ландшафте; выявление рисунка культурного ландшафта; определение форм выражения смысла; выявление физических характеристик текста; выявление подтекста и т. д.);
- работу с текстом как гипертекстом (без строго фиксированной последовательности, возможно несколько направлений, линий и «блоков» прочтения);
- работу с текстом в соответствии с компонентами структуры гуманитарного мышления;
- возможность нахождения проблемных текстовых ситуаций;
- индивидуализацию, множественность интерпретаций;
- определение мифологической составляющей данного текста (как и миф, характеристика текста (места) должна основываться на реальности, опираться на неё, становясь просто следующей её интерпретацией);
- установку на диалогическое осмысление текста (понимание себя через текст и текст через себя, понимание себя через понимание автора текста и автора текста через себя), на понимание (понять – значит обнаружить смысл; понимание как способ бытия человека в мире, способ человеческого существования (по М. Хайдеггеру)); на решение собственных экзистенциальных проблем (по В.М. Розину));
- установку на анализ хода (изменения) своего мышления, эмоционального состояния в процессе чтения, на критическое отношение к содержанию, создание собственного нового смысла;
- творческую направленность занятий (восстановление текста культурного ландшафта на бумаге или другом носителе информации, творческое преобразование текста, его «продолжение»),
- обнаружение метафор, оттенков смысла, эмоций, человеческих смыслов, сопереживания;
- определение культурного значения текста, роли его содержания для данного региона, для всего мира, в историческом аспекте, для повседневной жизни;
- связывание текста с другими текстами (рассмотрение культурного ландшафта как «узла в ткани пространственных взаимодействий» [6, с. 28]; соотнесение информации, заключенной в тексте с другими источниками: характеристика данного культурного ландшафта в научном тексте, прозе, поэзии, музыке, живописи, истории и т. д.) фактами, событиями реальной действительности, текстами других территорий;
- выявление и синтез множественных концептов и контекстов места, «числа слоев культурного ландшафта» [6, с. 28] (работа с текстом (местом) как палимпсестом) для дополнения стереотипных образов места новыми смыслами;
- оценку мастерства исполнения текста, нахождение средств художественной выразительности;
- связывание смысла текста с личными знанием, опытом, ценностями и смыслами, собственными экзистенциальными проблемами;
- рефлексию самостоятельной мыслительной работы с данным текстом.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
2. Карымова М.Г. Гипертекст в философии постмодернизма. *Вестник ТюмГУ.* 2002; 1: 64 – 69.
3. Леонтьев Д.А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл, 2003.
4. Руднев В.П. Основания философии текста. *Научно-техническая информация. Сер. 2. Информационные процессы и системы*. Москва, 1992; 3: 12 – 18.
5. Симбирцева Н.А. Культурологический потенциал категории «текст культуры». Человек в мире культуры. 2013; 3: 27 – 31.
6. Каганский В.Л. Исследование российского культурного ландшафта как целого и некоторые его результаты. *Международный журнал исследований культуры*. 2011; 4: 26 – 40.

7. Лавренова О.А. Стратегии «прочтения» текста культурного ландшафта. *Эпистемология & философия науки*. 2009; Т. XXII; № 4: 123 – 141.
8. Замятин Д.Н. Гуманитарная география: пространство, воображение и взаимодействие современных гуманитарных наук. *Социологическое обозрение*. 2010; Т. 9, № 3: 26 – 50.
9. Серто Мишель де. *Изобретение повседневности. 1. Искусство делать*. Перевод с фр. Д. Калугина, Н. Мовниной. Санкт-Петербург: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013.
10. *Прорывные технологии:* методическое пособие. Автор-составитель Т.И. Фисенко. Хабаровск: ХК ИРО, 2013.
11. Леонтьев А.А. Развитие мышления в процессе обучения. *Сибирский психологический журнал.* 1998; № 8-9: 40 – 45.
12. Корнев И.Н. Географическая герменевтика в контексте концепции геокультурного пространства. *Региональные исследования*. 2008; 1: 3 – 9.
13. Лернер И.Я. Проблемы понимания учебного *текста. Советская педагогика*. 1984; 10: 129 – 131.
14. Сметанникова Н.Н. *Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС:* пособие для учителя. Москва: Баласс, 2011.
15. Замятина Н.Ю. Когнитивная география: предмет и основные понятия. *Вопросы экономической и политической географии зарубежных стран*. 2009; Вып. 18: 55 – 69.
16. Штейнс В.В. Человек и культурный ландшафт. *Интеллектуальные ресурсы развития научно-технического прогресса:* тезисы докладов и сообщений, 23 – 27 мая, Нальчик. 1988: 31 – 38.
17. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика: концептуальные основания, социокультурное значение, область применения. *Вестник ТГУ*. 2008; Вып. 5: 8 – 18.
18. Эпштейн М.Н. Проективный словарь гуманитарных наук. Москва: *Новое литературное обозрение*. 2017.
19. Доблаев Л.П. *Анализ и понимание текста:* методическое пособие. Саратов: Издательство СГУ, 1987.
20. Лысенко А.В., Водопьянова Д.С., Азанов Д.С. Опыт локального районирования культурных ландшафтов Северного Кавказа. *Наука. Инновации. Технологии.* 2014; 2: 94 – 105.

References

1. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1979.
2. Karymova M.G. Gipertekst v filosofii postmodernizma. *Vestnik TyumGU.* 2002; 1: 64 – 69.
3. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti*. Moskva: Smysl, 2003.
4. Rudnev V.P. Osnovaniya filosofii teksta. *Nauchno-tehnicheskaya informaciya. Ser. 2. Informacionnye processy i sistemy*. Moskva, 1992; 3: 12 – 18.
5. Simbirceva N.A. Kul'turologicheskij potencial kategorii «tekst kul'tury». Chelovek v mire kul'tury. 2013; 3: 27 – 31.
6. Kaganskij V.L. Issledovanie rossijskogo kul'turnogo landshafta kak celogo i nekotorye ego rezul'taty. *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury*. 2011; 4: 26 – 40.
7. Lavrenova O.A. Strategii «prochteniya» teksta kul'turnogo landshafta. *`Epistemologiya & filosofiya nauki.* 2009; T. XXII; № 4: 123 – 141.
8. Zamyatin D.N. Gumanitarnaya geografiya: prostranstvo, voobrazhenie i vzaimodejstvie sovremennyh gumanitarnyh nauk. *Sociologicheskoe obozrenie*. 2010; T. 9, № 3: 26 – 50.
9. Serto Mishel' de. *Izobretenie povsednevnosti. 1. Iskusstvo delat'*. Perevod s fr. D. Kalugina, N. Movninoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2013.
10. *Proryvnye tehnologii:* metodicheskoe posobie. Avtor-sostavitel' T.I. Fisenko. Habarovsk: HK IRO, 2013.
11. Leont'ev A.A. Razvitie myshleniya v processe obucheniya. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal.* 1998; № 8-9: 40 – 45.
12. Kornev I.N. Geograficheskaya germenevtika v kontekste koncepcii geokul'turnogo prostranstva. *Regional'nye issledovaniya*. 2008; 1: 3 – 9.
13. Lerner I.Ya. Problemy ponimaniya uchebnogo *teksta. Sovetskaya pedagogika*. 1984; 10: 129 – 131.
14. Smetannikova N.N. *Obuchenie strategiyam chteniya v 5-9 klassah: kak realizovat' FGOS:* posobie dlya uchitelya. Moskva: Balass, 2011.
15. Zamyatina N.Yu. Kognitivnaya geografiya: predmet i osnovnye ponyatiya. *Voprosy `ekonomicheskoj i politicheskoj geografii zarubezhnyh stran*. 2009; Vyp. 18: 55 – 69.
16. Shtejns V.V. Chelovek i kul'turnyj landshaft. *Intellektual'nye resursy razvitiya nauchno-tehnicheskogo progressa:* tezisy dokladov i soobschenij, 23 – 27 maya, Nal'chik. 1988: 31 – 38.
17. Zakirova A.F. Pedagogicheskaya germenevtika: konceptual'nye osnovaniya, sociokul'turnoe znachenie, oblast' primeneniya. *Vestnik TGU*. 2008; Vyp. 5: 8 – 18.
18. `Epshtejn M.N. Proektivnyj slovar' gumanitarnyh nauk. Moskva: *Novoe literaturnoe obozrenie*. 2017.
19. Doblaev L.P. *Analiz i ponimanie teksta:* metodicheskoe posobie. Saratov: Izdatel'stvo SGU, 1987.
20. Lysenko A.V., Vodop'yanova D.S., Azanov D.S. Opyt lokal'nogo rajonirovaniya kul'turnyh landshaftov Severnogo Kavkaza. *Nauka. Innovacii. Tehnologii.* 2014; 2: 94 – 105.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 372.874

Vlasova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Fine Arts, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: vlasova1013@rambler.ru*

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY: THE AESTHETIC ASPECT. The article presents the main results of the study of educational and artistic and creative activity of students of a faculty of arts and graphics of a pedagogical university in the process of mastering the disciplines of a special cycle (drawing, painting, composition, etc.). The paper determines optimal pedagogical conditions, forms and methods of organization of training sessions, the contents of independent work of students. The researcher considers nature, meaning, functions of concepts of "aesthetic attitude to the world" and "aesthetic attitude to an object of drawing". The article analyzes the evaluation system by groups of visual and behavioral criteria. The main results of the experimental research work show an important role of the aesthetic aspect in the structure of the personality of a future artist and teacher.

Key words: **educational, artistic and creative activity of students, aesthetic attitude to the world, aesthetic attitude to object of drawing, pedagogical conditions, evaluation criteria and methods of study of visual activity.**

Н.В. Власова, *канд. пед. наук, доц. каф. изобразительного искусства, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: vlasova1013@rambler.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье изложены основные результаты исследования учебной и художественно-творческой деятельности студентов художественно-графического факультета педагогического вуза в процессе освоения дисциплин специального цикла (рисунок, живопись, композиция и др.). Определены оптимальные педагогические условия, формы и методы организации учебных занятий, содержание самостоятельной работы студентов. Рассматриваются характер, сущность, функции понятий «эстетическое отношение к миру», «эстетическое отношение к объекту рисования». В статье проанализирована система оценки по группам изобразительных и поведенческих критериев. Основные результаты экспериментально-исследовательской работы показывают важную роль эстетического аспекта в структуре личности будущего художника-педагога.

Ключевые слова: **учебная и художественно-творческая деятельность студентов, эстетическое отношение к миру, эстетическое отношение к объекту рисования, педагогические условия, критерии оценки и методы исследования изобразительной деятельности.**

Эстетическое отношение к миру входит в категорию главных ценностей, формированию и развитию, которых должен быть посвящен учебно-воспитательный процесс в педагогическом вузе. Здесь закладываются основы профессионального мастерства, раскрываются широкие возможности творчества для студентов на самых ранних этапах их профессионального становления [1]. Следует отметить, что поиск оптимальных путей решения поставленной проблемы требует уточнения понятийного аппарата. Одним из важнейших понятий исследования рассматривается «художественное творчество». Анализ специальной литерату-

ры [2; 3; 4] позволил выделить два подхода при определении данного понятия:

1) творчество как особая форма обобщенного отражения действительности, говорящая на специфическом языке;

2) творчество как поисковая активность, самостоятельная внутренняя потребность, свободный потенциал личности.

Определяя признаки мастерства в художественно-творческой деятельности, ряд авторов выделяет объективную и субъективную их сторону. В структуре субъективных признаков художественного творчества важное место занимают такие его компоненты как «эмоционально-ценностное отношение к изображаемому объекту», «творческое отношение к работе, готовность к индивидуальным открытиям и новизне». Из чего следует, что неразвитость данных компонентов в структуре личности Художника влечет за собой формализм, неискренность, духовную бедность его произведений, лишает их самобытности, индивидуальности. В сложном комплексе, составляющем дарование художника, среди духовных свойств его личности решающее значение принадлежит исканиям истины, *сопереживанию***.** Эстетическое, «родственное», неутилитарное отношение к объектам и явлениям внешнего мира должно характеризовать художественно-творческую деятельность и ребенка, и зрелого Художника. На основе теоретического анализа работ, посвященных изучению нравственно-эстетического отношения к миру, определяются характер, сущность, структура и функции данного понятия, а именно, нравственно-эстетическое отношение к миру – неотъемлемая часть художественно-творческого процесса. Это понятие может употребляться в широком значении, как родовое свойство человеческого индивида, реализующее жизненную потребность в построении целостного и гармоничного образа мира; как художественно-творческая способность высшего порядка – умение видеть за внешней формой проявление духовной внутренней сущности объектов, явлений окружающего мира (гармония «изобразительного» и «выразительного» аспектов); психофизиологическую основу нравственно-эстетического мироотношения составляет синестезия – акт отражения в сознании, в психике человека взаимосвязей разномодальных характеристик предметов и явлений действительности, взаимное индуцирование возбуждений между слуховыми, зрительными или обонятельными волокнами в мозгу, в местах их близкого расположения.

Психолого-педагогическую основу развития нравственно-эстетического мироотношения составляют следующие факторы: развитие сензитивной одаренности человека; организация оптимальных условий становления *общечеловеческих отношений*: позитивный опыт межличностного взаимодействия обучаемого со сверстниками, со значимым взрослым. На основе анализа психолого-педагогической литературы по данной проблеме [5; 6] выяснилось, что юношеский возраст является наиболее восприимчивым для развития нравственно-эстетического мироотношения, предопределяет моральный облик человека в зрелом будущем, развитие его художественно-творческих способностей. Особую сензитивность данного возрастного этапа обеспечивают такие психовозрастные особенности как преобладание логики восприятия, эгоцентризм познания, образное мышление, переход от морали «послушания» к морали «сотрудничества, кооперации». Обобщая накопленный научно-практический опыт, рассматривая педагогические условия, их эффективность при развитии нравственно-эстетического мироотношения студентов худграфа, мы систематизировали те методы и приемы, которые традиционно используются педагогами в процессе преподавания дисциплин художественно-творческого характера:

- методы, направленные на развитие восприятия обучаемого;
- методы, направленные на личностное развитие обучаемого;
- методы, направленные на оптимизацию учебного процесса.

Одним из важнейших педагогических условий эффективного нравственно-эстетического развития студентов-художников является *изучение региональных особенностей природы и культуры родного края.* Раскрывается роль психологического климата как важного условия организации продуктивной изобразительной деятельности в студенческом коллективе, стимулирующего развитие нравственно-эстетического мироотношения. Развивая данную мысль, выяснили, что благоприятным для развития нравственно-эстетического отношения к миру у студентов является тот климат, при котором личность чувствует себя «принятой» группой, имеет возможность и стремление положительно проявить свое «Я», активно вступает в художественно-творческую деятельность, общение, интенсивно развивается.

Все перечисленные выше положения подводят теоретическую базу для решения проблемы нравственно-эстетического развития студентов при освоении дисциплин специального цикла. Педагогический эксперимент позволил решить следующие задачи:

1) определение исходного уровня нравственно-эстетического развития студентов факультетов художественного образования при освоении дисциплин специального цикла; определение проявлений эстетического мироотношения в работе над изобразительным заданием;

2) раскрытие основных принципов развития нравственно-эстетического мироотношения как неотъемлемой части художественного творчества;

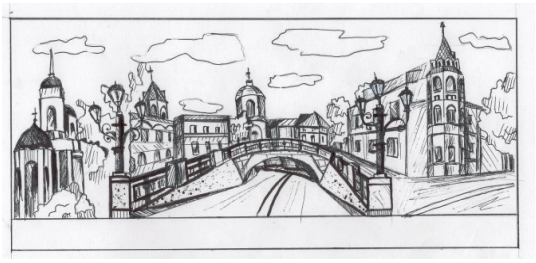
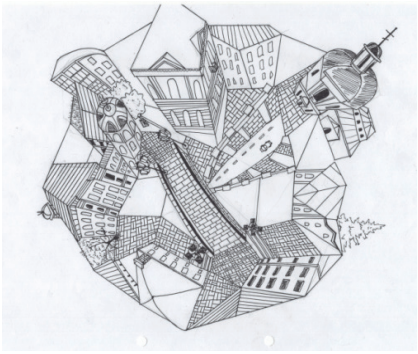
3) описание методики обработки результатов.

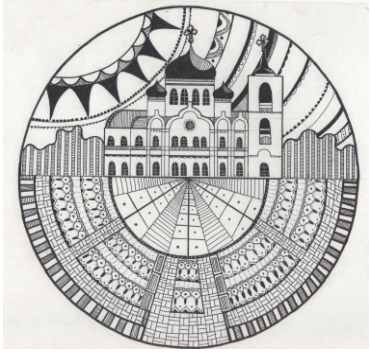
Основное содержание образовательной деятельности будущих учителей изобразительного искусства было представлено в форме графических упражнений и учебных заданий, направленных на изучение природы и культуры родного края. Основная цель – развитие эстетического отношения к объекту изображения, умение видеть в «обыденном и привычном» окружении новый ракурс, эстетическую ценность и т. д. В приведенной ниже таблице 1 систематизированы основные типы учебно-творческих упражнений по теме «Город и городская среда» в рамках исследуемой методической проблемы.

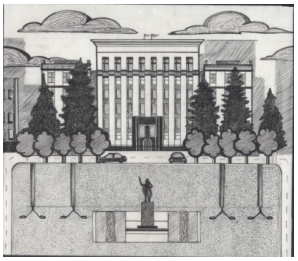
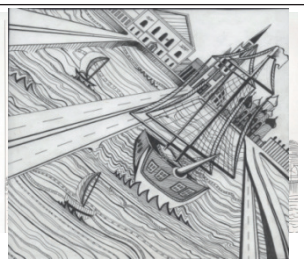
В ходе эксперимента были разработаны две группы критериев оценки учебных и творческих работ студентов факультетов художественного образования. Критерии были призваны показать уровень развития нравственно-эстетического мироотношения обучаемых в соответствии с развитием их изобразительных умений и навыков.

Таблица 1

Система учебно-творческих упражнений «Город и городская среда»,
направленных на развитие эстетического отношения к изображаемому объекту

типы	*Образцы учебно-творческих упражнений*	*Графические приемы рисования. Дидактическая ценность*
Панорамный		*Каменный мост*. Рисование с натуры или по памяти и представлению. Использованы основные приемы стилизации – панорама, развитие графического сюжета по горизонтальной оси, композиция последовательно развивается слева направо. При таком изображении композиция городской среды уподобляется орнаменту в полосе (ритм, чередование вертикальных доминант и др.). Усвоение и оперирование на практике понятиями – горизонтальность композиции, детализация и декоративность в городском пейзаже, пейзаж – орнамент в полосе
Ракурс – сфера		*Каменный мост*. Рисование по памяти и представлению. Использованы основные приемы стилизации – трансформация архитектурной формы и пространства. Преобразование изображаемого линейного пространства в сферическую систему, стягивание линии горизонта в окружность. Усвоение и оперирование на практике понятиями – преобразования формы и пространства, сферическая композиции, детализация и декоративность в городском пейзаже

Реалистичный		*Благовещенский кафедральный собор*. Рисование с натуры, возможно дополнительное рисование по памяти и представлению после длительного периода наблюдений за объектами городской среды: архитектуры, ландшафтно-парковой среды, Организация последовательного наблюдения явлений линейной и «световоздушной» перспективы. Усвоение и оперирование на практике понятиями – точка зрения, высота точки зрения, высота линии горизонта, главная точка картины, архитектурная и композиционная доминанты, выразительный язык, композиционное решение т.д.
Орнамент в круге		*Благовещенский кафедральный собор*. Рисование по памяти и представлению. Использованы основные приемы стилизации – трансформация архитектурной формы и пространства. Преобразование изображаемого линейного пространства в орнаментальную композицию в круге. Декоративное плоскостное изображение строится по законам симметрии, равновесия, ритмичности фактур. Условная линия горизонта выполняет роль горизонтальной осевой окружности. Усвоение и оперирование на практике понятиями – детализация и декоративность в городском пейзаже, пейзаж – орнамент в круге
Кулисный		*Городской проспект*. Рисование с натуры, по памяти и представлению. Использованы основные приемы стилизации – трансформация архитектурной формы и пространства по правилам «фронтальности», умело чередуются приемы загораживания отдельных объектов графической композиции. Кулисный способ изображения демонстрирует статичность (застылость форм) и некоторую «театральную» выразительность. Усвоение и оперирование на практике понятиями – симметричность, зеркальность и декоративность в городском пейзаже, пейзаж – орнамент в полосе или квадрате
Детализация		*Старый переулок*. Рисование с натуры, по памяти и представлению. Использованы основные приемы стилизации – фрагментарность архитектурной формы и пространства, умело чередуются различные фактуры и графические приемы изображения материала и характерной поверхности объекта (камень, кирпич, глянцевая или поглощающая свет плоскость, металл, стекло и др.). Усвоение и оперирование на практике понятиями – выразительность и декоративность фактуры, баланс отдельных деталей и «большой» композиции, целостность и фрагментарность изображения
Фронтальный		*Петровский пассаж.* Рисование по памяти и представлению. Использованы основные приемы стилизации – упрощение, уплощение. Преобразование изображаемого трехмерного пространства в двумерную схему, план парковой зоны исторического центра города. Осознание роли стилизации как основного приема преобразования формы и пространства. Оперирование на практике понятиями – фронтальность композиции, детализация и декоративность в городском пейзаже, композиционная доминанта, план, схема [7]
Удвоение		*Башня Управления ЮВЖД.* Комплексное рисование: с натуры, рисование по памяти и представлению после длительного периода наблюдений за объектами городской среды: транспорт, индустриальные мотивы, архитектурные доминанты, ландшафтно-парковый комплекс. Использован прием «умножения» объектов рисования (имитация отражения на водной поверхности). В данном случае отражение не является механическим, оно асимметрично, что делает композицию динамичной. Усвоение и оперирование на практике понятиями – симметрия-асимметрия, статичность-динамичность, зеркальность, целостность изображения

Фронтально-фризовый		*Площадь Ленина (Конная площадь).* Рисование по памяти и представлению. Использованы основные приемы стилизации – ярусность, уплощение. Преобразование изображаемого трехмерного пространства в ярусную систему города . Усвоение и оперирование на практике понятиями – фронтальность, фризовость, ярусность, системность в передаче пространства городской среды, декоративность и условность тонального решения изображения
Наклонный горизонт		*«Гото Предестинация» – линейный корабль времен Петра I.* Рисование по памяти и представлению. Данное упражнение рекомендовано выполнять в два этапа. 1 – реалистичная зарисовка, 2 – трансформация пространства и пропорций объекта рисования по представлению. Использованы основные приемы стилизации – схематизация, уплощение, наклон изображаемого пространства, поворот отновного объекта рисования вокруг своей оси и т.д. Усвоение и оперирование на практике понятиями – симметрия-асимметрия, статичность-динамичность, зеркальность, целостность изображения, фронтальность-оригинальность-выразительность ракурса в передаче пространства городской среды, декоративность и условность тонального решения изображения

Первая группа критериев *(изобразительно-содержательные)* показывает уровень продуктивной деятельности студента, его умение оперировать предметными признаками, пространственными отношениями предметов. Сюда вошли такие показатели: *линия; цвет; расположение изображения на листе; сюжетно-композиционный центр; владение художественными материалами; исполнительская техника.* Вторая группа критериев *(поведенческие)* раскрывает определенные психологические свойства личности, моральные качества, развивающиеся при нравственно-эстетическом отношении к миру. Эта группа критериев предполагает сформированность у студента чувства ответственности, нравственной отзывчивости: *поведение студента на занятии; отношение к заданию; направленность ценностной ориентации; готовность к внеситуативно-личностному общению.*

Основные задания экспериментального рисования выполнялись как с натуры, так и по памяти, по представлению. Выбор тематики был направлен на выявление эмоционального отклика, нравственной отзывчивости к объекту изображения у испытуемых. Каждое задание имело свои исследовательские задачи: рисование с натуры позволило более точно определить индивидуальные особенности сензитивной одарённости студента: наряду с ярким зрительным восприятием, выявить склонность к слуховому, тактильному, моторному или другим формам познания мира. Поскольку развитие эстетического мироотношения во многом зависит от потребностно-мотивационной сферы личности, то в заключительной части эксперимента предлагалось написать на лепестках «волшебного цветка» три желания. Анализ полученных ответов позволяет судить об интересах, мотивах поведения конкретного студента, о направленности личности.

Оценка рисунков студентов по предложенной системе критериев, анализ результатов анкетирования обнаружили недостаточный уровень развития нравственно-эстетического отношения к миру у обучаемых. Эксперимент позволил сформулировать вывод, что низкий уровень знаний об объекте рисования (природе, культуре родного края) не сможет компенсироваться высоким уровнем эмоциональности. Знания и эмоции лишь взаимно дополняют друг друга. Недостаточное развитие у студента нравственно-эстетического мироотношения мы объясняем следующим:

- слабый уровень развития сензитивных способностей;
- неразработанность системы заданий по дисциплинам специального цикла, адаптированной к природе и культуре родного края как средству эмоционально-образного воздействия на личность;
- неразработанность методики, направленной на комплексное развитие изобразительно-творческих способностей, личностных качеств студента.

Методические тенденции на констатирующем этапе выявили целесообразность решения таких задач как:

1) проверка динамики развития нравственно-эстетического мироотношения и изобразительных способностей студентов при изучении региональных особенностей природы и культуры на занятиях по специальным дисциплинам;

2) апробация отдельных заданий и упражнений, направленных на развитие сензитивных способностей личности студента;

3) определение эффективности педагогического воздействия и применения различных форм и методов обучения.

Библиографический список

1. Власова Н.В. *Система развития эстетического отношения к миру у младших школьников в процессе занятий изобразительным искусством.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2001.
2. Валицкая А.П. Нравственно-эстетические универсалии культуры и гуманитарные технологии. *Universum: Вестник Герценовского университета.* 2008; 3: 41 – 49.
3. Зябкина Л.В. Теоретические предпосылки развития профессионально важных качеств в изобразительной деятельности на основе эстетического отношения к жизни. *Вестник Майкопского государственного технологического университета.* 2015; 3.
4. Костина А.В. *Соотношение и взаимодействие традиционной, элитарной и массовой культур в социальном пространстве современности*. Автореферат диссертации …кандидата культурологических наук. Москва, 2009.
5. Набиев В.Ш. Диагностика результатов деятельности и формирование профессионально значимых качеств бакалавров педагогического образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2016; 2 (22): 80 – 85.
6. Гусленко И.Ю. Составляющие методики эстетического воспитания студентов в вузе. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки.* 2011; 6 (101); Т. 9.
7. Власова Н.В. Организация учебно-творческой деятельности старших подростков в процессе изучения истории изобразительного искусства. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; 2 (69): 181 – 183.

References

1. Vlasova N.V. *Sistema razvitiya `esteticheskogo otnosheniya k miru u mladshih shkol'nikov v processe zanyatij izobrazitel'nym iskusstvom*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.
2. Valickaya A.P. Nravstvenno-`esteticheskie universalii kul'tury i gumanitarnye tehnologii. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta.* 2008; 3: 41 – 49.
3. Zyabkina L.V. Teoreticheskie predposylki razvitiya professional'no vazhnyh kachestv v izobrazitel'noj deyatel'nosti na osnove `esteticheskogo otnosheniya k zhizni. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2015; 3.
4. Kostina A.V. *Sootnoshenie i vzaimodejstvie tradicionnoj, `elitarnoj i massovoj kul'tur v social'nom prostranstve sovremennosti.* Avtoreferat dissertacii …kandidata kul'turologicheskih nauk. Moskva, 2009.
5. Nabiev V.Sh. Diagnostika rezul'tatov deyatel'nosti i formirovanie professional'no znachimyh kachestv bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2016; 2 (22): 80 – 85.
6. Guslenko I.Yu. Sostavlyayuschie metodiki `esteticheskogo vospitaniya studentov v vuze. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki.* 2011; 6 (101); T. 9.
7. Vlasova N.V. Organizaciya uchebno-tvorcheskoj deyatel'nosti starshih podrostkov v processe izucheniya istorii izobrazitel'nogo iskusstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; 2 (69): 181 – 183.

Статья поступила в редакцию 12.11.18

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:
ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 378.046.2

Algaev A.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University, (Groznyy, Russia), E-mail: melardo2012@bk.ru*

DIFFICULTIES OF ADAPTATION OF STUDENTS TO THE TRAINING IN A UNIVERSITY. The article discusses difficulties of the adaptation process of university students about the measures of pedagogical influence on the process of successful adaptation of a freshman. The subject of the study is a complex of pedagogical measures that contribute to the successful adaptation of first-year students. The objective of the study is the influence of the means of the educational process on the adaptation of the student and to study the difficulties experienced by students when enrolling in an institution of higher learning. The survey is carried out taking into account the negative factors affecting students: adaptation to the higher education system; learning difficulties; large amount of educational material; housing and financial problems. The possible difficulties of adapting the schoolchild of yesterday to the system of higher education are studied. The model of complex pedagogical measures is developed, which consists of four modules.

Key words: **adaptation, vocational training, organizational and pedagogical measures.**

А.Н. Алгаев*, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: melardo2012@bk.ru*

ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

В данной статье говорится о затруднениях процесса адаптации студентов вуза, о мерах педагогического воздействия на процесс успешной адаптации первокурсника. Предметом нашего исследования является комплекс педагогических мер, влияющих на успешность адаптации студентов первого курса. Целью и задачей нашего исследования является изучение влияния средств учебного процесса на адаптацию студента и выявление трудностей, с которыми сталкиваются студенты на начальном этапе поступления в вуз. Проведён опрос с учётом негативных факторов, влияющих на студентов: адаптация к вузовской системе обучения; трудности в учёбе; большой объём учебного материала; жилищные и материальные проблемы. Изучены возможные трудности адаптации вчерашнего школьника к системе вузовского обучения. Разработана модель комплексных педагогических мероприятий, которые состоят из четырех модулей.

Ключевые слова: **адаптация, профессиональное обучение, организационно-педагогических меры.**

Смена привычной окружающей среды и преодоление затруднений, связанных со сменой условий способствует тому, что человеку непременно приходится адаптироваться. С данными трудностями сталкиваются и наши вчерашние школьники, поступившие в вуз.

В результате выше изложенного процесс адаптации к обучению бакалавров можно рассматривать как явление, имеющее множество всесторонних аспектов. Адаптация студентов – это сложный психологический процесс, связанный с перестройкой стереотипов поведения и самой личности [1]. При неблагоприятном стечении обстоятельств адаптации студенты подвергаются отбору на первом семестре обучения. Основополагающая причина данного факта кроется за недостаточной гибкостью адаптационных условий вузов.

Оптимизация системы процесса «вхождения» студента первокурсника в систему вузовских отношений является актуальной проблемой.

Цель нашего исследования – изучить адаптацию студентов-первокурсников к обучению в вузе и влияние средств учебного процесса на адаптацию

Задачи: 1) изучить трудности, которые испытывают студенты при поступлении в вуз; 2) рассмотреть процесс адаптации студентов первого курса, занимающихся в различных учебных группах, сделать анализ и разработать модель для успешности адаптационного процесса.

Наше исследование основано следующей гипотезе, что адаптация бакалавров будет успешной при:

1) создании положительного влияния на психологическое состояние студентов;

2) внедрении эффективных форм и методов качественного усвоения профессиональных знаний, умений и навыков.

Объект исследования: период адаптации бакалавров к обучению в вузе.

Предмет исследования: воздействие комплексных организационно-педагогических мер на адаптацию бакалавров первого курса к обучению в вузе.

В исследовании принимали участие бакалавры первого курса в количестве 140 человек (с сентября 2017 г. по февраль 2018 г).

В связи с этим мы рассмотрели трудности, с которыми могут столкнуться студенты:

1) адаптация к вузовской системе обучения – 60% ответов;

2) большой объём учебного материала – 43%;

3) трудности в учёбе – 22%;

4) жилищные и материальные проблемы – 15%

По результатам исследования видно, что вчерашние школьники испытывают наибольшие трудности в адаптации к вузовской системе обучения и в освоении учебного материала из-за большого объёма учебного материала.

Перечислим негативные факторы, влияющие на организм студентов в вузе с учётом их ответов. При выраженности данных фактов возможен риск появления различных заболеваний.

В современной психологии понятие адаптация рассматривается в работах следующих психологов: А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов, Ж.Г. Сенокосова, А. Якунин, Е.В. Осипчукова.

Поступление в вуз и начало обучения в нём вчерашних выпускников школ является механизмом процесса адаптации.

При успешности адаптации возможно развитие волевой активности обучающихся, которое будет препятствовать возникновению различного рода трудностей в процессе обучения [2].

Если речь идёт о психологической адаптации к обучению в вузе, то можно рассматривать:

1) включение студента в коллектив сокурсников и усвоение им правил и традиций данного учреждения;

2) усвоение профессиональных знаний, умений и навыков;

3) приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т. д. [3].

Если продолжительность адаптации к будущей профессии охватывает старшие курсы и продолжительно завершается при поступлении на работу, то

Таблица 1

Модули комплексной системы организационно-педагогических мер

Адаптация к условиям учебной деятельности	комплекс мер по приспособлению к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т.п.
Адаптация к группе	мероприятия, направленные на адаптацию к новой среде и группе сокурсников, условия и мероприятия, способствующие данному процессу
Адаптация к будущей профессии	усвоение профессиональных знаний, умений, навыков и качеств, необходимых для овладения будущей профессии

адаптация к группе сокурсников и учебной деятельности должна развиться на начальном этапе обучения для предотвращения случая возникновения затруднении в развитии профессионально-личностных качеств и овладению профессией.

С целью успешности адаптации студентов мы разработали модель комплексной системы организационно-педагогических мер, которые позволяют куратору оптимизировать адаптацию студентов первого курса [4].

Данная модель рассматривается как совокупность **трёх аспектов**, отражающих основные направления деятельности студентов (таблица 1).

Важным фактором для студента является принадлежность к определённой группе: к трудолюбивым или разгильдяям, бедным или богатым и т. д. На начальном этапе формирования студенческой группы руководителем деятельности группы является куратор, так как он оказывает студентам помощь в адаптации к новым для них социальным условиям, формирует благоприятный климат в группе в течение периода обучения студентов в вузе [5].

Первокурсники стараются стать полноправными студентами и бессознательно перенимают характерные черты от старшекурсников. Можно заметить уже в первые недели студенческой жизни, что у них появляется несвойственная манера мышления, новые привычки и новый сленг и т. д. В процессе формирования новой студенческой группы рождаются и небольшие подгруппы.

Оказавшись в новом статусе студента, вчерашнему школьнику приходится довольно трудно привыкать к самой системе обучения в вузе, к новым формам отношения, где нужно более ответственно относиться к своим словам и поступкам.

Новая роль студента сопряжена и с новыми трудностями в определении самооценки и формировании своего «Я». Студент смотрит на себя оценивающе с учётом того багажа знаний, которым он обладает. Вступая в самостоятельную взрослую жизнь, приходится решать в отрыве от родителей проблемы социально-бытового характера. Нелёгким является и недостаточное знание принципов работы вуза, его структур и возможностей для самореализации в науке, творчестве и общественной жизни [6].

При неуспешном прохождении адаптационного периода снижается работоспособность, и от того, насколько долго длится процесс адаптации, зависят текущие и будущие успехи студента.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. *Психология адаптации*. Москва, 2004.
2. Бисалиев Р.В., Куц О.А., Кузнецов И.А., Деманова И.Ф. Психологические и социальные аспекты адаптации студентов. *Современные наукоемкие технологии*. 2007; 5.
3. Извольская А.А. Возрастные особенности развития личности студента как фактор адаптации к процессу обучения в вузе. *Молодой учёный*. 2010; 6: 327 – 329.
4. Ажиев М.В. Педагогическое мастерство преподавателя и адаптация студентов к обучению в вузе. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2015; Т. 21.
5. Шолохова Г.П., Чикова И.В. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2014; 3 (164): 103 – 107.
6. Арскиева З.А. Исследование оптимистического и пессимистического мировосприятия студентов. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2016; 4: 169 – 171.

References

1. Andreeva G.M. *Psihologiya adaptacii*. Moskva, 2004.
2. Bisaliev R.V., Kuc O.A., Kuznecov I.A., Demanova I.F. Psihologicheskie i social'nye aspekty adaptacii studentov. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2007; 5.
3. Izvol'skaya A.A. Vozrastnye osobennosti razvitiya lichnosti studenta kak faktor adaptacii k processu obucheniya v vuze. *Molodoj uchenyj*. 2010; 6: 327 – 329.
4. Azhiev M.V. Pedagogicheskoe masterstvo prepodavatelya i adaptaciya studentov k obucheniyu v vuze. *Vestnik KGU im. H.A. Nekrasova*. 2015; T. 21.
5. Sholohova G.P., Chikova I.V. Adaptaciya pervokursnikov k usloviyam obucheniya v vuze i ee psihologo-pedagogicheskie osobennosti. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 3 (164): 103 – 107.
6. Arskieva Z.A. Issledovanie optimisticheskogo i pessimisticheskogo mirovospriyatiya studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2016; 4: 169 – 171.

Статья поступила в редакцию 19.10.18

УДК 37.06

***Dykhno Yu.A.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Department of Oncology and Radiation Therapy, Krasnoyarsk State Medical University n.a. Professor V.F. Voyno-Yasenetsky (Krasnoyarsk , Russia), E-mail: katerina060695@mail.ru*
***Burkova E.A.**, BA student, Department of Pedagogics and Psychology of Professional Activity, Siberian State University of Science and Technologies n.a. Academician M.F. Reshetnev (Russia), E-mail: katerina060695@mail.ru*
***Klimova I.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Siberian State University of Science and Technologies n.a. Academician M.F. Reshetnev (Russia), E-mail: katerina060695@mail.ru*

THE STUDY OF SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL HEALTH IN STUDENTS. The problem of students' health is now becoming increasingly relevant. The physical condition of students leaves much to be desired, and academic success does not compensate for the lag in the physical development. Studies in the field of the influence of information loads on the state of human health show that even under their short-term exposure, students can observe the demonstrated changes in regulatory capabilities, indicating a strain in adaptation mechanisms. The article presents the main criteria for psychological health and the dominant approaches to the definition of health, as well as the results of the study at Siberian State University of Science and Technology n.a. M.F. Reshetnev, during which the researcher identifies an individual model of psychological health, personality traits and the level of emotional control.

Key words: **psychological health, psychological health criteria, individual model of psychological health, properties and emotional control of individual.**

***Ю.А. Дыхно,** д-р мед. наук, проф. каф. онкологии и лучевой терапии, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого, г. Красноярск, E-mail: katerina060695@mail.ru*
***Е.А. Буркова,** бакалавр каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: katerina060695@mail.ru*
***И.В. Климова,** канд. психол. наук, доц., Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: katerina060695@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ У СТУДЕНТОВ

Проблема здоровья студентов становится в настоящее время всё более актуальной. Физическое состояние студентов оставляет желать лучшего, а учебный успех не компенсирует отставание в физическом развитии. Исследования в области влияния информационных нагрузок на состояние здоровья человека показывает, что даже при их краткосрочном воздействии учащиеся могут наблюдать продемонстрированные изменения в нормативных возможностях, указывая на деформацию механизмов адаптации. В статье представлены основные критерии психологического здоровья и доминирующие подходы к определению здоровья, а также результаты исследования, основанного на Сибирском государственном университете науки и технологий им. Академика М.Ф. Решетнёва, во время которого определили: индивидуальную модель психологического здоровья, личностные черты и уровень эмоционального контроля.

Ключевые слова: **психологическое здоровье, критерии психологического здоровья, индивидуальная модель психологического здоровья, свойства и эмоциональный контроль личности.**

Получение высшего образования – одна из основных ступеней в развитии личности. Окончив школу, человек выходит на новый виток пути осмысления собственной жизни. Именно в подготовке к поступлению в высшее учебное заведение (далее – вуз) и в процессе самообучения, у студента формируется личностный план саморазвития, определяется направленность мышления, развивается эмоциональный контроль и понимание, чего на самом деле хочется и к чему следует стремиться. Перечисленные свойства личности, на наш взгляд, вносят соответствующий вклад в формирование физического, психологического и духовного здоровья.

Одним из современных ориентиров образования выступает создание условий для полноценного развития субъектов образовательного процесса. Говоря о полноценности развития личности, многие современные исследователи связывают его с понятием «психологического здоровья» как цели и критерия успешности развития человека.

Прежде чем подойти к рассмотрению психологического здоровья студентов в контексте исследования, на наш взгляд, важно провести понятийный контент-анализ.

Психологическое здоровье, по определению Всемирной организации здравоохранения, – это состояние, способствующее наиболее полному физическому, умственному и эмоциональному развитию человека [1].

Первоначальное изучение психологического здоровья было начато З. Фрейдом, который трактовал многие психические нарушения как следствие внутриличностных конфликтов [2].

Термин «психологическое здоровье» впервые был введён в научный лексикон И.В. Дубровиной [2], понимающей под этим концепции психического здоровья, относящиеся к личности в целом и находящиеся в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа.

З. Фрейд рассуждает о том, что психическое здоровье – это любовь и труд: способность эффективно работать и поддерживать доброжелательные межличностные отношения [3].

К. Роджерс предложил пять признаков психологического здоровья: открытость опыту и переживаниям; ведение экзистенционального, то есть, полноценного насыщенного существования; организмическое доверие; эмпирическая свобода; креативность [3].

К. Хорни понимает под психологическим здоровьем раскрытие своего врождённого потенциала; воплощение своей судьбы; избегание чувства отчуждения, отдалённости от людей; пренебрежения к себе [3].

Ф. Перлз рассматривает психологическое здоровье как психологический рост личности путём расширения зон самосознания, её зрелость как способность перейти лишь от опоры на себя к равновесию в себе и между собой и средой через осознание потребностей; как самостоятельность; как способность к саморегуляции [3].

Проблема психологического здоровья личности рассматривалась и в исследованиях российских учёных с начала XX века. Большая заслуга в постановке проблемы принадлежит академику В.М. Бехтереву, который формулирует тему психологического здоровья ещё в самом начале своей творческой деятельности. Главные мысли В.М. Бехтерева относительно требований формирования здоровой личности и главной роли социального начала в функционировании человека значительно опередили во времени близкие по смыслу рассуждения в современной гуманистической психологии [4].

В конце XX – начале XXI века появились различия между понятиями «психическое» и «психологическое» здоровье. И.В. Дубровина, вводя понятие «психологическое здоровье», отметила разницу между психическим и психологическим здоровьем. Психическое здоровье, по сути, имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам, а психологическое здоровье характеризует личность в целом и находится в естественной связи с проявлением человеческого духа [4].

Психология здоровья – это наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития. В психологию здоровья входит практика поддержания здоровья человека от его зачатия до смерти. Объектом её изучения является «здоровая», но не «больная» личность [4].

В интересы психологии здоровья входит:

- определение основных понятий психологии здоровья;
- исследование и группирование критериев психического и социального здоровья;
- методы диагностики, оценки и самооценки психического и социального здоровья;
- разработка простых и доступных для самостоятельного применения тестов по определению здоровья и выявлению начальных стадий заболеваний;
- факторы здорового образа жизни (формирование, сохранение и укрепление здоровья);
- изучение факторов, влияющих на здоровье; психологические механизмы здорового поведения;
- формирование внутренней картины здоровья;
- коррекция индивидуального развития;
- профилактика психических и психосоматических заболеваний;
- исследование состояний предболезни личности и их профилактику;
- разработка концепции здоровой личности;
- определение путей и условий для самореализации, самоосуществления, раскрытия творческих и духовных способностей личности;
- психологические механизмы стрессоустойчивости;
- социально-психологические факторы здоровья;
- гендерные аспекты психического и социального здоровья;
- разработка индивидуальных оздоровительных программ с учётом состояния здоровья, половых, возрастных и личностных особенностей человека;
- психологическое обеспечение профессионального здоровья;
- психологическая помощь при завершении жизненного пути.

В.А. Ананьев в своих исследованиях акцентировал следующие черты психологически здоровой личности: соматическое здоровье; развитие самоконтроля и усвоение реакций, адекватных различным ситуациям в жизни человека; умение разводить реальные и идеальные цели, границы между разными подструктурами; умение регулировать свои поступки и поведение в границах социальных норм [5].

В целом анализ научной литературы позволяет выделить ряд существенных признаков, которые используют современные психологи при описании психологического здоровья личности, такие как: осознанность и осмысленность человеком самого себя, мира в целом, своего взаимодействия с миром; полнота переживания и проживания настоящего, пребывание в процессе; способность к совершенствованию наилучших выборов в конкретной ситуации и в жизни в целом; способность не только выражать себя, слушать другого человека, но и учувствовать в сотворчестве с другим человеком; чувство свободы, жизни «в соответствии с самим собой» как состояние опознавания и следования своим главным интересам и наилучшему выбору в ситуации; ощущение собственной дееспособности «Я могу»; социальный интерес, постоянное внимание к тому, что рядом живые люди; состояние устойчивости, определённости в жизни и оптимистический жизнерадостный настрой как интегральное следствие всех перечисленных выше качеств и свойств психологически здоровой личности [5].

В ряду приоритетных ценностей человека здоровью безоговорочно отводится первостепенное значение. Проблема здоровья человека очень распространена и приравнена к таким основным наукам, как физика, химия, биология. Обобщая мнения специалистов относительно феномена здоровья, можно сформулировать ряд аксиоматических по своей сущности положений:

1. В совершенном смысле здоровья не существует. Абсолютное здоровье – идеал.

2. Каждый человек здоров относительно символически. Ни один человек не бывает на протяжении всей жизни идеально здоровым.

3. Каждый человек может быть здоров в определённых условиях и на определённом этапе возрастного становления.

При всей значимости понятия здоровья, не так просто дать ему общее определение.

В связи с этим привлекает к себе внимание работа П.И. Калью [6]. Автор рассматривает 79 определений здоровья человека.

Согласно П.И. Калью, выделяются такие модели здоровья: медицинская; биомедицинская; биосоциальная; ценностно-социальная.

Опираясь на выводы, сделанные Калью, мы выделили следующие доминирующие подходы к определению здоровья:

1. Нормальная функция организма на всех уровнях его организации: организма; органов; гистологических, клеточных и генетических структур; нормальное течение физиологических и биохимических процессов, способствующих индивидуальному выживанию и воспроизводству.

2. Динамическое равновесие организма и его функций с окружающей средой.

3. Способность к полноценному выполнению основных социальных функций, участие в социальной деятельности и общественно полезном труде.

4. Способность организма приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям существования в окружающей среде, способность поддерживать постоянство внутренней среды организма, обеспечивая нормальную и разностороннюю жизнедеятельность и сохранение живого начала в организме.

5. Отсутствие болезни, болезненных состояний, болезненных изменений.

6. Полное физическое, духовное, умственное и социальное благополучие, гармоническое развитие физических и духовных сил, принцип единства организма, саморегуляции и уравновешенного взаимодействия всех органов.

Возвращаясь к феномену здоровья, мы полагаем, что более правильную позицию занимают те авторы, которые не пытаются его интерпретировать. Согласно точке зрения В.П. Казначеева, здоровье индивида есть динамическое состояние, процесс сохранения и развития его биологических, физиологических и психических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности на всех этапах жизненного пути [7].

Выделяют три уровня психического здоровья человека: психофизиологический (состояние и функционирование центральной нервной системы); индивидуально-психологический (состояние и функционирование психической деятельности); личностный (соотношение потребностей человека с возможностями и требованиями социальной среды). Каждый уровень психического здоровья человека имеет свою медико-психологическую и социально-ценностную систему критериев нормы и отклонений от нормы. Негативные изменения могут происходить как на одном, так и на двух и всех трёх уровнях психического здоровья.

При анализе научной литературы по исследованию психологии здоровья личности можно выделить три основные группы психологических факторов, коррелирующих со здоровьем и болезнью – независимые, передающие и мотиваторы (рис. 1)



Рис. 1. Факторы, влияющие на болезнь и/или здоровье

Представленная схема психологических факторов риска и антириска, влияющая на здоровье и/или болезнь личности, открывает перспективы для дальнейшего системного развития и исследования всех взаимосвязанных факторов. Данная схема может использоваться при анализе и создании новых лечебных и профилактических программ по формированию разных моделей здорового образа жизни личности [8].

Основные критерии психологического здоровья:

- адекватное восприятие окружающей среды;
- осознанное совершение поступков;
- активность, работоспособность, целеустремлённость;
- способность устанавливать близкие контакты, полноценная семейная жизнь;
- чувство привязанности и ответственности по отношению к близким людям;
- ориентация на саморазвитие;
- целостность личности.

Студенческий возраст, по мнению Б.Г. Ананьева, представляется как сенситивный период для развития основных социогенных потенций человека. Получение высшего образования оказывает большое влияние на психику человека и развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, то есть формируют определенный тип мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для эффективного обучения в вузе важен достаточный уровень общего интеллектуального развития, восприятия, представления, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определённым кругом логических операций [5].

Главным условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей обучения в вузе, которые устраняют ощущение внутреннего дискомфорта и тем самым блокируют возможность возникновения конфликта со средой. На начальном этапе обучения складывается студенческий коллектив, совершенствуются навыки и умения логических операций умственной деятельности, осмысленность к выбранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности [9].

Студенты с сильной нервной системой компенсируют нерегулярность учебной деятельности «авралом», занятиями по ночам; будучи не тревожными, они легко используют при ответах на экзамене шпаргалки. Студенты со слабой нервной системой, накопив в результате несистематической работы большое количество неизученного материала, не могут работать за счёт сна. Их тревожность на экзамене, куда они приходят плохо подготовленными, не даёт им выявить даже имеющиеся знания. Нерегулярность работы в сочетании со слабой нервной системой становится главной причиной неуспеваемости студентов и отчисления их из вуза.

Наше исследование проводилось на базе Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева (далее СибГУ). В качестве методического основания были выбраны следующие методики: изучение индивидуальной модели психологического здоровья личности А.В. Козлова, изучение многомерного личностного перечня MMPI Ф.Б. Берези-

на и М.П. Мирошникова, изучение характеристик эмоциональности личности по Е.П. Ильину [11; 12; 13]. Респондентами выступили студенты 2 курса по направлению подготовки Психология 37.03.01 (бакалавриат) – 88 человек (16 юношей и 72 девушки).

Результаты, полученные в ходе исследования, представлены на рисунках 2–6.

Проведённая методика по исследованию эмоциональной возбудимости свидетельствует о следующих результатах:

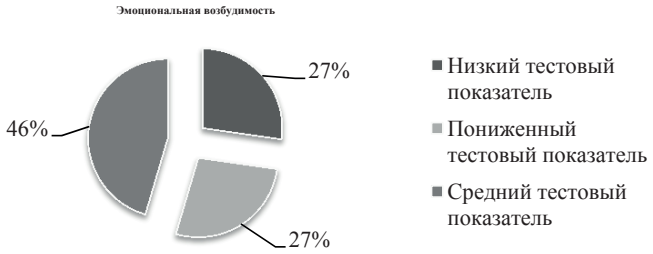


Рис. 2. Диаграмма полученных результатов по методике «Эмоциональная возбудимость»

Проведённая работа по методике исследования эмоциональной устойчивости свидетельствует о следующих результатах:



Рис. 3. Диаграмма полученных результатов по методике «Эмоциональная устойчивость»

Проведённая методика по исследованию длительности эмоций свидетельствует о следующих результатах:



Рис. 4. Диаграмма полученных результатов по методике «Длительность эмоций»

Проведенная методика по исследованию интенсивности эмоций свидетельствует о следующих результатах:

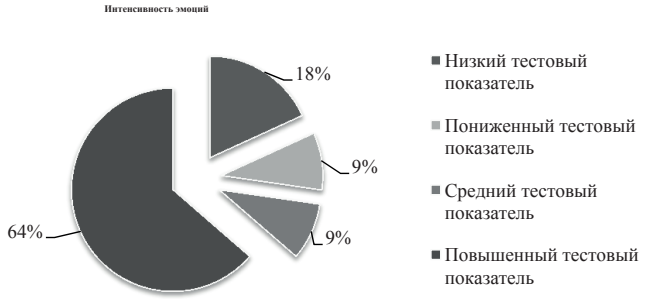
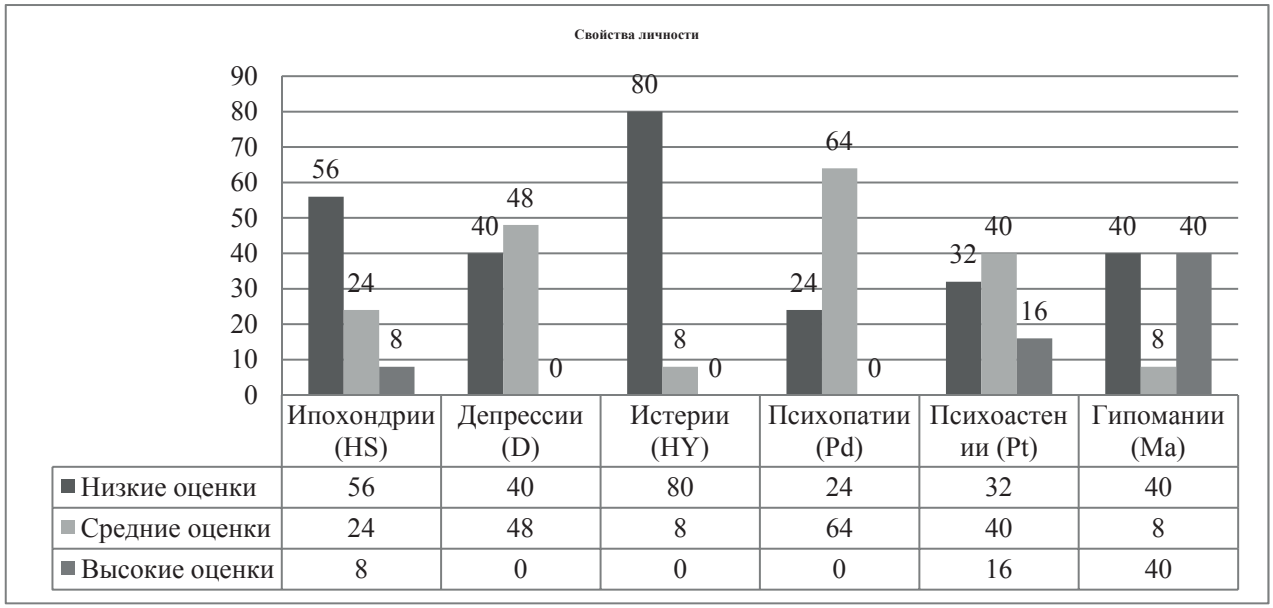


Рис. 5. Диаграмма полученных результатов по методике «Интенсивность эмоций»

Анализируя данные рисунков 2 – 5, следует отметить:

- эмоциональная возбудимость – преобладает средний тестовый показатель (46%); следовательно, можно трактовать как то, что респонденты наполовину подготовлены в эмоциональном контроле на значимые для них раздражители;
- длительность эмоций – преобладают два тестовых показателя: низкий уровень (46%), средний уровень (45%); важно отметить, что студенты готовы контролировать себя в длительности негативных эмоций и потребности находиться в состоянии неудовлетворённости;
- интенсивность эмоций – преобладает повышенный тестовый показатель (64%), у студентов с повышенным показателем отмечаются сильные пережива-



	Ипохондрии (HS)	Депрессии (D)	Истерии (HY)	Психопатии (Pd)	Психоастении (Pt)	Гипомании (Ma)
Низкие оценки	56	40	80	24	32	40
Средние оценки	24	48	8	64	40	8
Высокие оценки	8	0	0	0	16	40

Рис. 6. Диаграмма полученных результатов по опроснику «Свойства личности»

ния и вспыльчивость, которые сопровождаются выраженными физиологическими и экспрессивными реакциями;

● эмоциональная устойчивость – большое количество студентов с низким тестовым показателем (64%), это можно проинтерпретировать так, что такие студенты не способны преодолевать состояние сильного эмоционального возбуждения при выполнении деятельности, связанной с определёнными трудностями, что подтверждается природной предрасположенностью женского пола к эмоциональным реакциям, а в нашей выборке в основном девушки.

Проведённый опросник на исследование личности свидетельствует о следующих результатах (Рис. 6):

Анализ результатов по опроснику «Свойства личности» показывает, что большинство студентов не склонны к истерии и ипохондрии. Следует обратить внимание на шкалы с повышенным тестовым показателем «Психоастения» – 16 человек, «Гипомания» – 40 человек.

Проведённая методика на исследование индивидуальной модели здоровья личности свидетельствует о следующих результатах:

Уровень	Стены	СтВ	ПВ	ЯВ	ТВ	ДВ	ИВ	СВ	ГВ
Низкий	1	0	16	16	16	8	8	16	8
	2	0	0	0	0	0	16	16	16
	3	16	8	8	8	0	8	0	0
Средний	4	8	16	16	0	0	16	0	8
	5	0	8	0	0	8	4	8	8
	6	16	0	8	0	16	0	32	0
	7	8	0	32	32	32	0	16	4
Высокий	8	40	24	0	24	16	0	0	0
	9	0	16	8	8	8	0	0	0
	10	0	4	0	0	0	0	0	0

Процентное соотношение векторов, входящих в структуру индивидуальной модели психологического здоровья.

Анализ методик показал, какие характеристики эмоциональности личности фиксируются у студентов:

Уровень	СтВ	ПВ	ЯВ	ТВ	ДВ	ИВ	СВ	ГВ
	Процентное соотношение							
Низкий	18%	18%	27%	27%	9%	36%	36%	27%
Средний	36%	27%	64%	36%	64%	67%	67%	73%
Высокий	45,5%	54,5%	9%	36%	27%	0%	0%	0%

Анализ данных по методике «Индивидуальная модель психологического здоровья» показал, что самыми развитыми показателями психологического здоровья у студентов являются: стратегический вектор и духовный вектор. Благодаря стратегическому вектору студенты выбирают цели и пути их достижения, интересуются новой информацией и анализируют её. Духовный вектор обогащает личность ростом чистой и высокой радости в сердце, достижениями и позитивными результатами, в идеале во всех сферах жизни. Низкие показатели у семейного и гуманистического вектора. Основу данных векторов составляют коммуникации между людьми. Предполагается, что с развитием новых технологий и большой информационной нагрузки, у студентов не остаётся достаточного времени для непосредственного межличностного общения и развития коммуникативной компетентности.

На основе полученных результатов были представлены рекомендации для сохранения психологического здоровья, которые были доведены в качестве просветительской информации всем участникам, участвующим в исследовании в форме беседы.

Уметь управлять своим внутренним состоянием, развивать и сохранять психологическое здоровье – это то, к чему должен стремиться современный человек [10].

Теоретический анализ научной литературы позволяет прийти к выводу, что главным для психологически здорового человека является внутренняя гармония с самим собой и окружающим миром – баланс между различными составляющими самого человека: эмоциональными и интеллектуальными, телесными и психическими, между окружающими людьми и человеком, а также между человеком и природой.

Анализ описанных в литературе исследований позволил выделить три основные группы психологических факторов, смежных со здоровьем и болезнью: независимые, передающие и мотиваторы.

Основными критериями психологического здоровья являются: адекватное восприятие окружающей среды; осознанное совершение поступков; активность, работоспособность, целеустремлённость; способность устанавливать близкие контакты, полноценная семейная жизнь; чувство привязанности и ответственности по отношению к близким людям; способность составлять и осуществлять свой жизненный план; ориентация на саморазвитие; целостность личности.

Опираясь на выводы, сделанные П.И. Калью, выделены доминирующие подходы к определению здоровья:

1. Нормальная функция организма на всех уровнях его организации.
2. Динамическое равновесие организма и его функций с окружающей средой.
3. Способность к полноценному выполнению основных социальных функций, участие в социальной деятельности и общественно полезном труде.
4. Способность организма приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям существования в окружающей среде.
5. Отсутствие болезни, болезненных состояний, болезненных изменений.
6. Полное физическое, духовное, умственное и социальное благополучие, гармоническое развитие физических и духовных сил, принцип единства организма, саморегуляции и уравновешенного взаимодействия всех органов.

· эмоциональная возбудимость – преобладает средний тестовый показатель (46%); следовательно, можно трактовать, что респонденты наполовину подготовлены в эмоциональном контроле на значимые для них раздражители;

· длительность эмоций – преобладают два тестовых показателя: низкий уровень (46%), средний уровень (45%); важно отметить, что студенты готовы контролировать себя в длительности негативных эмоций и потребности находиться в состоянии неудовлетворённости;

· интенсивность эмоций – преобладает повышенный тестовый показатель (64%), у студентов с повышенным показателем отмечаются сильные переживания и вспыльчивость; которые сопровождаются выраженными физиологическими и экспрессивными реакциями;

· эмоциональная устойчивость – большое количество студентов с низким тестовым показателем (64%), это можно проинтерпретировать так, что такие студенты не способны преодолевать состояние сильного эмоционального возбуждения при выполнении деятельности, связанной с определёнными трудностями, что подтверждается природной предрасположенностью женского пола к эмоциональным реакциям, а в нашей выборке в основном девушки.

Результаты методики «Свойства личности»: большинство студентов не склонны к истерии и ипохондрии. Следует обратить внимание на шкалы с повышенным тестовым показателем «Психоастения», «Гипомания».

Анализ данных по методике «Индивидуальная модель психологического здоровья» показал, что самыми развитыми показателями психологического здоровья у студентов являются: стратегический вектор и духовный вектор. Благодаря стратегическому вектору студенты выбирают цели и пути их достижения, интересуются новой информацией и анализируют её. Низкие показатели у семейного и гуманистического вектора. Основу данных векторов составляют коммуникации между людьми. Предполагается, что с развитием новых технологий и большой информационной нагрузки, у студентов не остается достаточного времени для непосредственного межличностного общения и развития коммуникативной компетентности.

Библиографический список

1. Аманова И.К. *Теоретико-методологические основы психологии*. Алматы: Нурай-принт, 2009.

2. Ананьев В.А. *Введение в психологию здоровья*. Санкт-Петербург: БПА, 1998.
3. Березин Ф.Б. *Методика многостороннего исследования личности*. Москва: «БЕРЕЗИН ФЕЛИКС БОРИСОВИЧ», 2011.
4. Водопьянова Н.В., Ходырева Н.В. Психология здоровья. *Вестник ЛГУ*. 1991; 6: 165 – 174.
5. Гурвич И.Н. *Социальная психология здоровья*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 1999.
6. Ильин Е.П. *Эмоции и чувства*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
7. Калью П.И. *Основы научной медицинской информации*. 1979.
8. Козлов А.В. Структура психологического здоровья: психосемантический подход. *Вестник Харьковского национального университета*. 2011; 937: 130 – 134 .
9. Никифоров Г.С. *Психология здоровья*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
10. Ревич Б.А. *Введение в экологическую эпидемиологию*. Москва: МНЭПУ, 2001.
11. Регуш Л.А. *Педагогическая психология: Учебное пособие*. Санкт-Петербург: Питер, 2011.
12. Рыбалка В.В. *Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике*. Киев: ЖГУ им. И. Франко, 2015.
13. Столяренко Л.Д. *Основы психологии*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.

References

1. Amanova I.K. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy psihologii*. Almaty: Nuraj-print, 2009.
2. Anan'ev V.A. *Vvedenie v psihologiyu zdorov'ya*. Sankt-Peterburg: BPA, 1998.
3. Berezin F.B. *Metodika mnogostoronnego issledovaniya lichnosti*. Moskva: «BEREZIN FELIKS BORISOVICh», 2011.
4. Vodop'yanova N.V., Hodyreva N.V. Psihologiya zdorov'ya. *Vestnik LGU*. 1991; 6: 165 – 174.
5. Gurvich I.N. *Social'naya psihologiya zdorov'ya*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 1999.
6. Il'in E.P. *`Emocii i chuvstva*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
7. Kal'yu P.I. *Osnovy nauchnoj medicinskoj informacii*. 1979.
8. Kozlov A.V. Struktura psihologicheskogo zdorov'ya: psihosemanticheskij podhod. *Vestnik Har'kovskogo nacional'nogo universiteta*. 2011; 937: 130 – 134 .
9. Nikiforov G.S. *Psihologiya zdorov'ya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
10. Revich B.A. *Vvedenie v `ekologicheskuyu `epidemiologiyu*. Moskva: MN`EPU, 2001.
11. Regush L.A. *Pedagogicheskaya psihologiya: Uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
12. Rybalka V.V. *Teorii lichnosti v otechestvennoj filosofii, psihologii i pedagogike*. Kiev: ZhGU im. I. Franko, 2015.
13. Stolyarenko L.D. *Osnovy psihologii*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1999.

Статья поступила в редакцию 22.11.18

УДК 159.9

Goncharova N.V., *Senior Lecturer, Department of History and Philology, branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: natali1977.ru@yandex.ru*

THE IMPACT OF PROFESSIONAL REFLECTION ON THE DEVELOPMENT OF THE PERSONAL SPHERE OF A STUDENT AS A FUTURE TEACHER. The article is dedicated to a problem of formation of professional reflection of students as future teachers in the period of study at a university. Professional reflection is considered as a conscious mental process directed by a teacher to pedagogical activity, to analysis, evaluation of activity and oneself in it, to outline the ways of successful professional self-realization. At the ascertaining the stage of the experiment in the experimental group (EG) and the control group (KG), the diagnosis of the personal sphere and the interpretation of the data are carried out.

Key words: **reflection, professional reflection, future teachers.**

Н.В. Гончарова, *ст. преп. каф. историко-филологических дисциплин, Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске, E-mail: natali1977.ru@yandex.ru*

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной рефлексии у студентов – будущих педагогов в период обучения в вузе. Профессиональная рефлексия рассматривается как сознательный психический процесс, направленный учителем на педагогическую деятельность, на анализ, оценку деятельности и себя в ней, наметить пути успешной профессиональной самореализации. На констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ) была осуществлена диагностика личностной сферы и осуществлена интерпретация полученных данных.

Ключевые слова: **рефлексия, профессиональная рефлексия, будущие педагоги.**

Одной из ведущих целей современного педагогического образования является развитие у будущего педагога желания и умения учиться на протяжении всей своей жизни, системно пополняя и обогащая профессиональные знания и умения, полученные в процессе обучения в высшем учебном заведении. Умение учиться с целью самосовершенствования является фундаментальной в профессии учителя. Педагог должен уметь обращаться к себе, к своему внутреннему миру, понимать мотивы собственных действий. Процесс самопознания и анализа себя как субъекта педагогической деятельности возможен для учителя только при условии высокого уровня развития рефлексии. Данная тенденция характеризует глубокую связь между рефлексией и развитием качеств, значимых для профессиональной деятельности педагога.

В современной психолого-педагогической науке проблематика рефлексии, педагогических способностей и их взаимосвязи является одной из актуальных и поэтому требует глубокого осмысления и развития. Многочисленными исследованиями доказана необходимость рефлексии, современные исследования посвящены пониманию е` внутренней природы, структуре, возможностям развития. Изучение особенностей рефлексии ведётся на различных уровнях (теоретическом, методическом, практическом), при этом выявляется специфика её проявления у разных категорий специалистов. В различных сферах деятельности рефлексия является определяющей в профессиональных качествах специалиста. Профессия учителя предполагает постоянное взаимодействие с учащимися, родителями, коллегами, поэтому сформированность его рефлексивных умений влияет на осуществление анализа поведения детей, родителей, их межличностных взаимодействий, коррекцию конфликтного общения и др. (Н.Г. Алексеев, А.В. Карпов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин). Тем самым рефлексия во многом связана с педагогическими способностями [1].

Феномен «профессиональная рефлексия» рассматривался исследователями с различных ракурсов и поэтому имеет множество определений, видов и классификаций. Определения рефлексии, так или иначе, зависят от контекста, в котором она рассматривается. В самом общем смысле профессиональная рефлексия – это самоанализ и самопонимание.

Профессиональная рефлексия является одним из решающих условий успешности личности в профессиональной деятельности (А.В. Карпов, В.Д. Шадриков, И.Н. Семенов и др.) [2].

Профессиональная рефлексия педагога, на наш взгляд, представляет собой анализ педагогом своей профессиональной деятельности с целью формирования наиболее оптимальной обратной связи между данной деятельностью и её отражением в индивидуальном опыте педагога. Индивидуальный опыт, являясь стрежневой характеристикой личности, определяет рефлексию как динамическое свойство личности.

Профессиональная рефлексия педагога в большинстве случаев определяется как соотнесение своих возможностей с требованиями к педагогической профессии, с представлениями о профессии, которые обязательно развиваются в процессе накопления профессионального опыта. Рефлексивность позволяет педагогу зафиксировать получаемые результаты, наметить план коррекции своей деятельности или с наибольшей точностью определить цели дальнейшей работы.

Теоретический анализ изученности проблемы формирования профессиональной рефлексии позволил нам уточнить понятие «профессиональная реф-

лексия педагога» и рассматривать её как психологическое свойство личности, обеспечивающее оптимальный анализ педагогом своей профессиональной деятельности с целью формирования наиболее оптимальной обратной связи между данной деятельностью и её отражением в индивидуальном опыте педагога [3]. Индивидуальный опыт, являясь стрежневой характеристикой личности, определяет рефлексию как динамическое свойство личности.

По мнению Декарта, опыт является необходимым условием познания. Львиная доля наших знаний происходит от данных, полученных с помощью органов восприятия, т.е. чувств. Мысль есть абсолютная и несомненная реальность, т.е. «если я мыслю, то, значит, я существую!». Таким образом, Декарт приходит к утверждению, что «человек – это мылящая реальность» [4, с. 233].

Развитая рефлексивность позволяет педагогу зафиксировать получаемые результаты, более точно наметить план коррекции или совершенствования своей деятельности, адекватно определить цели дальнейшей работы. Несмотря на достигнутые научные достижения по исследуемой проблеме, остаются недостаточно изученными вопросы выявления психологических особенностей формирования профессиональной рефлексии у студентов на этапе их обучения в педагогическом вузе.

Основой исследования психологических особенностей формирования профессиональной рефлексии у студентов педагогического вуза могут стать общефилософские, общепсихологические теории; системный, личностно-ориентированный, системно-функциональный подходы; концепции профессиональной педагогической деятельности, педагогической рефлексии.

В процессе обучения у студента формируется своё мнение, осмысление и объективная оценка качества информации, изменение взглядов при обнаружении новой достоверной информации. Умение хорошо мыслить всегда рассматривалось в числе наивысших интеллектуальных достоинств педагога. Психолог Ж.К. Дандарова отмечает, что для педагога мышление имеет особое значение, поэтому в современном образовании выработался новый концепт [5, с. 41].

Процесс подготовки студентов педагогического вуза к профессии учителя нацелен не только на формирование у них теоретических знаний и базовых практических умений, но и на формирование их личности. Приобретённый студентами опыт профессиональной рефлексии может явиться решающим фактором быстрого профессионального становления начинающего педагога, условием его творческой самореализации и в дальнейшем достижения высокого уровня профессионального мастерства. Систематическое проведение со студентами деловых, организационно- деятельностных игр, тренингов рефлексии в позиции обучающегося и педагога способствует осознанной целенаправленной работе студентов по развитию своих рефлексивных способностей. Как известно, динамику рефлексии может обеспечить только целенаправленность развития, т.е. создание особых условий, соблюдение которых позволит динамике изменений быть значимой [5].

Вуз, как особое пространство реализации возможностей рефлексии, приобретает большую ценность в процессе профессиональной подготовки студентов. Он удовлетворяет потребности личности в образовательных услугах и одновременно стремится к персонализации образования. Это проявляется в оказании помощи студентам в процессе внутреннего обоснования выбора содержания и профиля своего профессионального образования, самообразования, оценки своего личностного опыта, творческого саморазвития. Вуз помогает студентам в наращивании рефлексивного опыта работы над собой, в осознании того, что профессиональный и карьерный рост зависит от собственных усилий; помогает уйти от завышенной или заниженной самооценки.

В основе личностного развития педагога лежит рефлексия, связанная с осмыслением прежних ценностей, апробацией новых моделей поведения и созданием ситуаций «востребованности» у студентов, которые могут помочь ему в наращивании позитивной сферы своей Я-концепции. Технологии создания ситуации всегда индивидуальны, а возможности её создания зависят от следующих условий: необходимо знание жизненных проблем студентов, учебная или воспитательная ситуации должны создаваться с учётом этих проблем; образовательный и воспитательный процессы должны строиться на основе рефлексии смыслов жизни и выявления жизненных приоритетов; должны быть созданы условия для творческого самопроявления студента в состязании и конфликте. Вуз представляет собой не только образовательно-воспитательное пространство для формирования личностных качеств студентов, но и стартовую площадку для дальнейшего профессионального роста [6].

Развитие рефлексии должно быть:

- последовательным (от базовых компонентов к высшим);
- равномерным (направленность усилий на развитие всех компонентов);
- целенаправленным (применение специальных методов развития рефлексии при условии её включённости в деятельность);
- комплементарным (каждый компонент в ходе развития должен быть синхронизирован с предыдущим, исходя из факторных особенностей рефлексии);
- когерентным (необходим высокий уровень синергии между компонентами рефлексии, иначе динамика изменений пространства взаимосвязей не будет значимой, а структура рефлексии не будет оптимальной).

На констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ) была осуществлена диагностика личностной сферы и интерпретация полученных данных.

Проведённое в Железноводском филиале Ставропольского государственного педагогического института исследование выявило, что в контрольной группе испытуемых гибкость и контактность личности значимо связаны с рефлексией и динамикой их изменений. Как правило, это обусловлено ретроспективной и ситуационной рефлексией, которая выступает в качестве обратной связи как с субъектами взаимодействия, так и с индивидуальным опытом испытуемых. Практически все личностные качества и характеристики идентичны, рефлексия является одной из базовых точек отсчёта для изменений личностной сферы. Исходя из недостаточной развитости компонентов, изменения личностной сферы скачкообразны и неустойчивы, а выявленная картина изменений иллюстрирует инфантильность испытуемых, что является крайне негативным фактором для педагогической деятельности. Исходя из результатов контрольной группы испытуемых, можно констатировать фундаментальный, определяющий характер рефлексии для личностного и профессионального становления педагога.

В экспериментальной группе наблюдается совершенно иная тенденция, что иллюстрируется высокой динамикой изменений показателей на фоне значительного сужения диапазона значений. Высокая динамика свидетельствует о дальнейшем росте показателей, хотя из данной тенденции выбивается аутосимпатия, которая стабилизировалась на более низком и адекватном уровне, что свидетельствует о позитивных изменениях в самоактуализации испытуемых. В экспериментальной группе существенно снижено число несамоактуализированных испытуемых, что указывает на появление связей между личностной и мотивационной сферой. Это подтверждает рост показателя «Целеустремлённость» – более чем на 50%. Дальнейшее рассмотрение данного распределения будет продолжено в рамках анализа пространства взаимосвязей в силу недостаточности диапазонального инструментария.

Исходя из результатов проведенного анализа, можно констатировать, что на высоких уровнях развития рефлексии при условии оптимальности структуры данный параметр выполняет координирующую функцию. Фактически именно рефлексия обеспечивает динамику обучаемости как параметра и обуславливает стабильность достижений.

Профессиональная рефлексия педагога – это анализ педагогом своей профессиональной деятельности с целью формирования наиболее оптимальной обратной связи между данной деятельностью и её отражением в индивидуальном опыте педагога. Индивидуальный опыт, являясь стрежневой характеристикой личности, определяет рефлексию как динамическое свойство личности. Эффективность рефлексии напрямую зависит от негативных проявлений парциальности её структуры, связности конструктов и характера взаимосвязей, обширности связностей и их количества. Поэтому особенности формирования и функционирования рефлексии – прямое следствие свойств её структуры.

Библиографический список

1. Кант И. *Критика чистого разума*. Москва: Мысль, 1994: 442 – 513.
2. Карпов А.В. *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. Москва: Институт психологии РАН, 2014.
3. Рукавишников А.А. *Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов*: Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Ярославль, 2001.
4. Семенов А. *Школьный философский словарь*. Санкт-Петербург: Амфора, 2003.
5. Панфилова А.П., Долматов А.В. *Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для бакалавров.* Под редакцией А.П. Панфиловой. Москва, 2015.
6. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность: коллективная монография*. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С. и др. Москва, 2018

References

1. Kant I. *Kritika chistogo razuma*. Moskva: Mysl', 1994: 442 – 513.
2. Karpov A.V. *Psihologiya refleksivnyh mehanizmov deyatel'nosti*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2014.
3. Rukavishnikov A.A. *Lichnostnye determinanty i organizacionnye faktory genezisa psihicheskogo vygoraniya u pedagogov*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Yaroslavl', 2001.
4. Semenov A. *Shkol'nyj filosofskij slovar'*. Sankt-Peterburg: Amfora, 2003.
5. Panfilova A.P., Dolmatov A.V. *Vzaimodejstvie uchastnikov obrazovatel'nogo processa: uchebnik dlya bakalavrov.* Pod redakciej A.P. Panfilovoj. Moskva, 2015.
6. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost': kollektivnaya monografiya*. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S. i dr. Moskva, 2018

Статья поступила в редакцию 21.12.18

УДК 159.99

Goryachev V.V., *Cand. of Sciences (Psychology), Ryazan State University; Physical Education teacher, Secondary School No. 35 (Ryazan, Russia), E-mail: 79511037929@mail.ru*

THE STUDY OF THE PHYSICAL IMAGE OF "I" IN SELF-CONSCIOUSNESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS. The article describes an experimental study of age dynamics and gender differences regarding acceptance-non-acceptance of physical appearance in senior school age. To study the physical image of "I" in the paper the author uses a method of V.G. Sakharova "CAPT" ("The Color-A-Person body dissatisfaction Test"). The study involved 68 students of 9-11 classes of Secondary School № 35 in Ryazan, 40 girls and 28 boys referred to the main and preparatory group of health according to the doctor's testimony. As a result of the descriptive and statistical analysis, it is found that the girls in a greater degree are dissatisfied with their lower body than boys. The study gives reason to talk about existence of dynamic features of satisfaction with the physical image of "I". High school students decrease their level of dissatisfaction with all parts of the body.

Key words: **self-consciousness, corporal consciousness, corporeality, physical image of "I".**

В.В. Горячев*, канд. психол. наук, Рязанский государственный университет; учитель физической культуры МОУ «Средняя школа № 35», г. Рязань, E-mail: 79511037929@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗА «Я» В САМОСОЗНАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье описано экспериментальное исследование возрастной динамики и половых различий в уровне принятия-непринятия телесного облика в старшем школьном возрасте. Для изучения физического образа «Я» в работе использовалась методика В.Г. Сахаровой «САРТ» («Цветоуказание неудовлетворённости собственным телом»). В исследовании приняли участие 68 учащихся 9-11 классов МОУ «Средняя школа № 35» г. Рязани, 40 девочек и 28 мальчиков, отнесённых по показаниям врача к основной и подготовительной группе здоровья. В результате применения дескриптивного и статистического анализа было установлено, что девушки в большей степени, чем юноши, не удовлетворены нижней частью тела. Проведённое исследование дало основание говорить о существовании динамических особенностей удовлетворённости физическим образом «Я». У старшеклассников с возрастом снижается уровень неудовлетворённости всеми частями тела.

Ключевые слова: **самосознание, телесное сознание, телесность, физический образ «Я».**

Современная система обучения невозможна без учёта специфики явлений самосознания, его форм, свойств, структурных составляющих, которые приобретают дискретную конфигурацию в зависимости от особенностей различных образовательных практик. Выявленные в отечественной психологии компоненты физического образа «Я» школьников убеждают в необходимости проектирования и организации образования, принимая во внимание данное измерение.

Одним из психологических новообразований, определяющих самосознание личности, выступает физический образ «Я». Осознание человеком своей телесной сущности является таким же познавательным актом, как и познание объектов и явлений окружающего мира. Этот процесс всегда опосредован потребностями, отношениями субъекта как личности, в силу чего физический образ «Я» является сложным динамическим единством знания и отношения, интеллектуального и аффективного [1].

Физический образ «Я» ребёнка во многом обуславливает отношение к нему сверстников и значимых взрослых, что отражается в самосознании ребёнка [2; 3 и др.]. Для старшеклассников очень важно, насколько их тело и внешность соответствует стереотипному образу маскулинности или феминности. При этом юношеский эталон красоты и просто «приемлемой» внешности нередко завышен, нереалистичен. Соответствие идеальному образу физического «Я» становится одной из важных психологических проблем старшеклассника.

В психологии выделяют различные когнитивные компоненты телесного облика человека: схема тела, образ тела, концепция тела и др. В этой связи представляется интересной позиция А.В. Цветкова, предлагающего изучать уровень удовлетворённости физическим образом «Я». Он полагает, что чем больше своих соматических качеств человек вычленяет и относит к своему телесному «Я», чем сложнее и обобщённее эти качества, тем выше его уровень сознания [4]. В настоящей статье физический образ «Я» рассматривается как способность к различению перцептивных стимулов, осознанность соматических ощущений и оценочное отношение к собственному телу и его отдельным сегментам.

Целью экспериментального исследования явилась проверка предположения, что к старшему школьному возрасту формируются выраженные половые различия в уровне удовлетворённости физическим образом «Я». Критерий удовлетворённости и неудовлетворённости внешним обликом был выбран в силу убедительных доказательств того, что он оказывает влияние на самосознание личности. Мы также предположили, что зоны неприятия тела юношей и девушек различаются: у первых проблемных, неудовлетворяющих зон меньше, чем у вторых.

В исследовании приняли участие 68 учащихся 9–11 классов МОУ «Средняя школа № 35» г. Рязани (40 девочек и 28 мальчиков, отнесённых по показаниям врача к основной и подготовительной группе здоровья). В работе использовалась методика В.Г. Сахаровой САРТ («Цветоуказание неудовлетворённости собственным телом») [5]. По условиям теста при обработке результатов необходимо определить четыре показателя отношения к телу: Score 1, Score 2, общий показатель для всех частей тела и показатель дискриминативности (то есть степень расхождения в принятии зон тела, находящихся на одном уровне фронтальной и дорсальной сторон).

Показатель Score 1 представляет собой среднее арифметическое оценок четырёх зон тела: области живота, верхней части бёдер, нижней части бёдер. Качество показателей в этой методике очень чувствительно к математическому усреднению – оно нивелируется. У юношей и у девушек показатели удовлетворённости имели разброс от 5 (крайне не удовлетворён) до 1 (удовлетворён полностью).

Согласно полученным результатам средних значений, девушки в большей степени не удовлетворены данными частями своего тела, чем юноши (см. табл. №1). Для проверки на выявление неслучайности такого распределения показателя удовлетворённости образом физического «Я» среди исследуемой группы респондентов был задействован U-критерий Манна-Уитни, который подтвердил достоверность различий по показателям: «область живота».

Неудовлетворённость нижней частью тела у девушек возможно связана с их стремлением иметь идеальные формы, для того чтобы соответствовать требованиям современности – быть высокой и худой. В ходе проведения диагностики некоторые старшеклассницы давали оценку своему телу по эстетическому критерию – красиво или некрасиво. Например, «Мне не нравятся мои бёдра и живот», «Мои ноги слишком толстые» и др. Всё, что они признавали в своём теле некрасивым, они выделяли соответственно жёлтым и красным цветом.

Таблица 1

Средние значения показателя удовлетворённости образом физического «Я» по шкале Score 1

Отдельные зоны тела по шкале Score 1	**Неудовлетворенность отдельными зонами тела**	
	Юноши	**Девушки**
Область живота	3	3,15
Верхняя часть бедра	2,5	3,9
Ягодицы	2,6	3,2
Нижняя часть бедра	2,5	3,8

Показатель Score 2 – суммарный показатель остальных областей тела: волосы, лицо, плечи, плечевой пояс, предплечье, грудь, верхняя часть живота, кисти рук, голени и ступни. В нашем исследовании крайне недовольных этими частями тела не обнаружилось. При использовании дескриптивной статистики было установлено, что в группе девушек показатель неудовлетворённости по шкале Score 2 несколько выше, чем у респондентов мужского пола (см. рис. 1). Однако статистически достоверных различий между юношами и девушками выявлено не было.

Общий показатель рассчитывает среднее значение для всех частей тела, включая генитальную область. В нашем исследовании анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что юноши в большей степени, чем девушки удовлетворены генитальной областью. Соответственно, 46,4% и 32,5% протестированных. Нейтрально к названной области относятся 50% юношей и 32,5% девушек. Не удовлетворены ей 35% девушек и всего лишь 3,6% юношей.

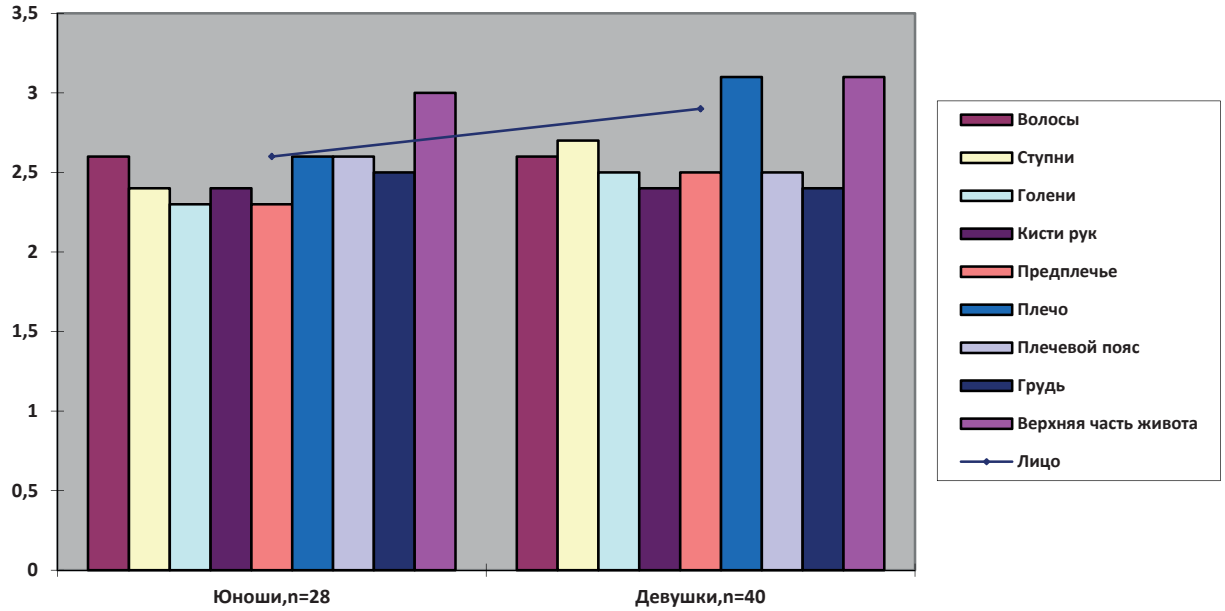


Рис. 1. Диаграмма распределения удовлетворенности образом физического «Я» у старшеклассников по шкале Score 2

При анализе общего показателя, измеряющего отношение к собственному телу в целом, нами обнаружена та же тенденция. В группе старшеклассниц степень неудовлетворённости собственным телом несколько выше, чем у старшеклассников (см. рис. 2).

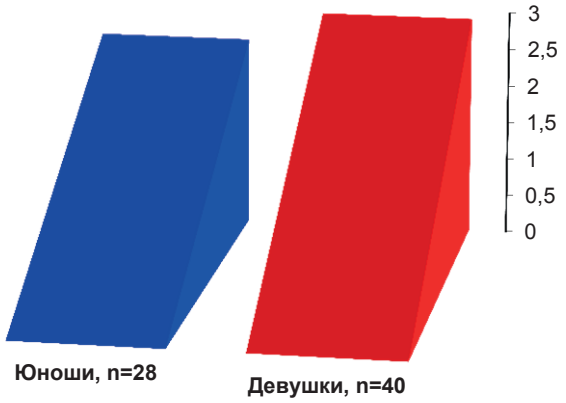


Рис. 2. Диаграмма распределения удовлетворенности образом физического «Я» у учащихся старших классов по шкале общий показатель.

Однако статистически значимых различий по данным результатам выявлено не было. Следовательно, можно говорить о том, что у старшеклассников, вне зависимости от пола, уровень сложности восприятия себя, удовлетворённости собственным телом одинаков, к тому же этот уровень лежит в пределах средних значений.

Показатель дискриминативности (то есть степень расхождения в принятии зон тела, находящихся на одном уровне фронтальной и дорсальной сторон) определяется по условиям обработки данных. В.Г. Сахарова полагает, что показатель дискриминативности необходим для того, чтобы определить степень удовлетворённости или неудовлетворённости всей стороной (фронтальной или дорсальной), выяснить, какая из них принимается в большей степени. В нашей работе явных различий по этому критерию в группе девушек и юношей обнаружено не было.

Проведённое исследование дало основание говорить о существовании динамических особенностей удовлетворённости физическим образом «Я» в зависимости от возраста старшеклассников.

Показатель удовлетворённости физическим образом «Я» среди здоровых школьников старших классов был распределён следующим образом:

9 класс – 3,00;
10 класс – 2,85
11 класс – 2,48

Осуществленный анализ по непараметрическому Н-критерию Краскала-Уоллеса, использованный при сравнении трёх групп респондентов по уровню удовлетворённости физическим образом «Я», выявил следующее распределение рангов исследуемого показателя среди старшеклассников:

- учащиеся 9-х классов – 38,60;
- учащиеся 10-х классов – 35,4;
- учащиеся 11-х классов – 30,03.

Была доказана неслучайность такого распределения баллов (H=9,438 при p=0,009)

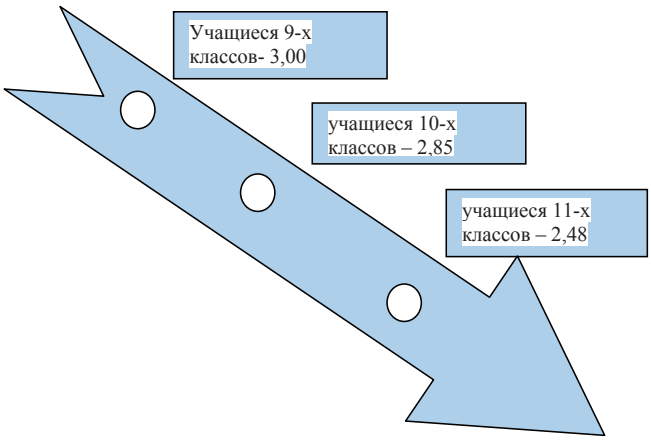


Рис. 3. Диаграмма особенностей возрастной динамики удовлетворенности физическим образом «Я» старшеклассников.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют говорить о выраженной положительной динамике удовлетворённости физическим образом «Я» в старшем школьном возрасте. У старшеклассников снижается уровень неудовлетворённости всеми частями тела. Видимо, к концу старшего школьного возраста, юноши уже привыкают к тем соматическим изменениям, которые произошли с ними в период пубертатного роста. В ранней юности изменяется уровень самосознания, происходит смена оснований для критериев оценки самого себя, в том числе и своего физического образа. Самосознание юношей тесно связано с социальным самоопределением, реализацией жизненных планов, а озабоченность образом своего тела и внешности не вызывает острого беспокойства, как в подростковом возрасте.

Полученные результаты позволили несколько уточнить картину отношения старшеклассников к телу. К концу обучения в школе у учащихся снижается степень неудовлетворённости физическим образом «Я». Установлено, что образ физического «Я» является хорошо дифференцируемым в юношеском возрасте. Для старшеклассниц наиболее значимыми элементами внешнего облика выступают нижние части тела (живот, ноги, ягодицы). Планируя экспериментальную работу, мы ожидали, что у юношей и девушек будут значительные различия в степени удовлетворённости собственным телом как по характеру, так и по степени принятия-неприятия отдельных его сегментов. Однако наши ожидания не оправдались: существенных отличий в степени неудовлетворённости физическим образом «Я» в зависимости от гендерных особенностей не выявлено.

Библиографический список

1. Соколова Е.Т. *Самосознание и самооценка при аномалиях личности*. Москва: МГУ, 1989.
2. Горячев В.В. Некоторые особенности проявления телесного сознания юношей в современной школе. *Актуальные проблемы психологического знания*. 2015; Т. 34; № 1: 126 – 131.
3. Завражин С.А. *Деструктивная энергия развивающейся личности: от понимания – к управлению (избранные труды*). Владимир: Шерлок-пресс, 2018.
4. Цветков А.В. *Образ Я: структура, функции, развитие*. Москва: Спорт и культура-2000, 2012.
5. Сахарова В.Г. *Психология тела. Диагностика отношения к телу.* Санкт-Петербург: Речь, 2011.

References

1. Sokolova E.T. *Samosoznanie i samoocenka pri anomaliyah lichnosti.* Moskva: MGU, 1989.
2. Goryachev V.V. Nekotorye osobennosti proyavleniya telesnogo soznaniya yunoshej v sovremennoj shkole. *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya*. 2015; T. 34; № 1: 126 – 131.
3. Zavrazhin S.A. *Destruktivnaya `energiya razvivayuschejsya lichnosti: ot ponimaniya – k upravleniyu (izbrannye trudy*). Vladimir: Sherlok-press, 2018.
4. Cvetkov A.V. *Obraz Ya: struktura, funkcii, razvitie*. Moskva: Sport i kul'tura-2000, 2012.
5. Saharova V.G. *Psihologiya tela. Diagnostika otnosheniya k telu.* Sankt-Peterburg: Rech', 2011.

Статья поступила в редакцию 22.11.18

УДК 37.06

***Klimova I.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Siberian State University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: katerina060695@mail.ru*
***Karlov G.P.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Director of Institute of Additional Education, Siberian State University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: katerina060695@mail.ru*
***Marina I.E.,** Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Siberian State University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: marinaie@yandex.ru*
***Tomilova S.A.,** Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Siberian State University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: sunlusia@mail.ru*

DEVELOPMENT OF VOLUNTEER QUALITIES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF A PROJECT "TERRITORY OF GOOD INITIATIVES": MANAGEMENT ASPECT. The article identifies tasks of higher education in the effective organization of the educational process for the purpose of personal and professional development of students, as the formation of the younger generation involves not only the development of professional competencies, but also the appropriation of a system of universal values that form the basis of history and culture. Volunteering is an important resource for personal development, including in the educational space. Social initiatives are a powerful tool of public policy and play a big role in maintaining social stability in society. With their help, the most important issues of preserving the positive personal dynamics of youth development are solved, including the formation of such existentially important qualities as: citizenship, patriotism, mercy, empathy, compassion. In practice, it is difficult to identify the areas of exceptional influence of students and educational activities on human development. Therefore, teachers of higher education face the challenge of organizing a joint educational space for the development of volunteer skills among students. A specially-organized space for the development of volunteer qualities among students is the space of the project "Territory of good initiatives", which won a competition among educational institutions of higher education. The aim of the project is to develop and implement a program for training volunteers "Welcome. Idea. Creativity" aimed at the development of volunteerism among students through their involvement in the implementation of social projects through the education and development of successful communication and team work methods; rendering assistance and support to young people who have fallen into a difficult life situation through involvement in trainings, discussions, a system of cultural, historical and spiritual events.

Key words: **volunteer, volunteer, social project, project activity, social design.**

***И.В. Климова**, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности, Сибирский государственный университет им. академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: katerina060695@mail.ru*
***Г.П. Карлов**, канд. техн. наук, доц., директор Института дополнительного образования, Сибирский государственный университет им. академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: katerina060695@mail.ru*
***И.Е. Марина**, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности, Сибирский государственный университет им. академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: katerina060695@mail.ru*
***С.А. Томилова**, канд психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности, Сибирский государственный университет им. академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: katerina060695@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ВОЛОНТЁРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ТЕРРИТОРИЯ ДОБРЫХ ИНИЦИАТИВ»: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье обозначаются задачи высшей школы в эффективной организации образовательного процесса с целью личностного и профессионального развития студенческой молодёжи, так как становление молодого поколения предполагает не только развитие профессиональных компетенций, но и присвоение системы общечеловеческих ценностей, составляющих основу истории и культуры. В настоящее время волонтёрство является важным ресурсом для развития личности, в том числе и в пространстве образования. Социальные инициативы являются мощным инструментом государственной политики и играют большую роль в сохранении социальной стабильности в обществе. С их помощью решаются важнейшие вопросы сохранения положительной личностной динамики развития молодёжи, в том числе формирование таких экзистенциально важных качеств как: гражданственность, патриотизм, милосердие, сочувствие, сострадание. На практике трудно выделить сферы исключительного влияния обучающихся и воспитательных действий на развитие человека. Поэтому перед преподавателями высшей школы возникает задача организации совместного образовательного пространства для развития волонтёрских качеств у студентов. Специально-организованным пространством для развития волонтерских качеств у студентов послужило пространство проекта «Территория добрых инициатив», ставшего победителем в конкурсе среди образовательных учреждений высшего образования. Целью проекта является разработка и реализация программы подготовки волонтеров «Добро. Идея. Творчество», направленной на развитие добровольчества среди студентов посредством их вовлечения в реализацию социальных проектов через просвещение и освоение успешных коммуникативных и командных методов работы; оказание помощи и поддержки молодёжи, попавшей в трудную жизненную ситуацию, через вовлечение в тренинги, дискуссии, систему мероприятий культурного, исторического и духовного характера.

Ключевые слова: **доброволец, волонтёр, социальный проект, проектная деятельность, социальное проектирование.**

В настоящее время волонтёрство является важным ресурсом для развития личности, в том числе и в пространстве образования. Молодые волонтёры – это, пожалуй, та часть российской молодёжи, которая является носителем необходимых для развития нашего общества идеалов и ценностей. Ведь именно на планете «Волонтёрство» находится вакцина от главных недугов современного общества: равнодушия и пассивности, жестокости и агрессивности, отчужденности и замкнутости.

Молодежь XXI века как никогда нуждается в идеях добра, любви, сопричастности к проблемам и делам России, а это требует объединения усилий, осуществления сотрудничества в областях образования, культуры, искусства Пра-

вославных ценностей, направленных на формирование и развитие духовного и патриотического начала в человеке.

Поэтому важнейшим приоритетом высшей школы является эффективная организация образовательного процесса с целью личностного и профессионального развития студенческой молодежи, так как становление молодого поколения предполагает не только развитие профессиональных компетенций, но и присвоение системы общечеловеческих ценностей, составляющих основу истории и культуры [1].

Правовой статус «добровольца» и «волонтёра» закреплен Федеральными законами Российской Федерации [2; 3]. Добровольцы – физические лица, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг (добровольческой деятельности). Волонтёры – граждане Российской Федерации и иностранные граждане, участвующие на основании гражданско-правовых договоров в организации и (или) проведении физкультурных мероприятий, спортивных мероприятий без предоставления указанным гражданам денежного вознаграждения за осуществляемую ими деятельность. То есть законодатель рассматривает волонтёрство как разновидность добровольчества в строго определённой форме. Таким образом, можно дать определение, которое раскроет сущность волонтёра в образовательном пространстве: волонтёр – это человек, который работая безвозмездно, стремится внести свой вклад в реализацию социально-значимых проектов, добровольно готов потратить свои силы и время на пользу обществу или конкретному человеку.

Социальные инициативы являются мощным инструментом государственной политики и играют большую роль в сохранении социальной стабильности в обществе. С их помощью решаются важнейшие вопросы сохранения положительной личностной динамики развития молодёжи, в том числе формирование таких экзистенциально важных качеств, как: гражданственность, патриотизм, милосердие, сочувствие, сострадание. От уровня развития духовно-нравственных ценностей каждого из нас зависит безопасность и судьба страны.

Важнейшие приоритеты развития студенчества – формирование гражданской ответственности, профессионального самосознания, российской идентичности, духовности, нравственности и культуры, целеустремленности, самостоятельности, социальной активности. На практике трудно выделить сферы исключительного влияния обучающихся и воспитательных действий на развитие человека. Поэтому перед преподавателями высшей школы возникает задача организации совместного образовательного пространства для развития волонтёрских качеств у студентов.

Следуя традиции, которая уже закрепилась на кафедре педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского государственного университета имени академика М.Ф. Решетнева города Красноярска с 2013 года, в очередной раз, участвуя в конкурсе среди образовательных учреждений высшего образования, с проектом «Территория добрых инициатив» одержали победу. В задачи проекта входило следующее:

1. Организация группы добровольцев – волонтёров. Разработка системы мероприятий, направленных на вовлечение студентов в волонтёрскую деятельность.

2. Освоение волонтёрами коммуникативных умений и навыков, выявление лидерских качеств посредством участия в тренингах и добрых инициативах, освоение специально разработанной программы подготовки волонтёров «Добро. Идея. Творчество».

3. Деятельность по разработке и проведению мероприятий просветительского и благотворительного характера для молодёжи.

4. Партнерство с Красноярским Архиерейским образовательным центром, по формированию нравственных, духовных ценностей, приоритетов человека в современных условиях.

5. Пропаганда добровольчества среди студентов посредством вовлечения в реализацию добрых инициатив, собственных социальных проектов и распространения опыта реализации проекта в научных журналах, социальных сетях, сайтах, сфере образования.

Специально-организованным пространством для развития волонтёрских качеств у студентов послужило пространство проекта «Территория добрых инициатив», ставшего победителем в конкурсе среди образовательных учреждений высшего образования. Целью проекта является разработка и реализация программы подготовки волонтёров «Добро. Идея. Творчество», направленной на развитие добровольчества среди студентов посредством их вовлечения в реализацию социальных проектов через просвещение и освоение успешных коммуникативных и командных методов работы; оказание помощи и поддержки молодёжи, попавшей в трудную жизненную ситуацию, через вовлечение в тренинги, дискуссии, систему мероприятий культурного, исторического и духовного характера.

В современном мире, где много нерешённых проблем и «болезней» общества, новый взгляд на их решение позволяет найти не шаблонные варианты работы с той или иной социальной группой людей, нуждающейся в помощи и поддержке со стороны социума. Привлекая активных и инициативных людей, конкурсные программы социальных проектов создают эффективную площадку как для повышения гуманизации общества и укрепления патриотизма, так и для проявления имеющегося потенциала в помощь официальным организациям. Так, участники проектов продвигают своё видение существующих проблем и, понимая собственные ресурсы, предлагают альтернативные, порой инновационные варианты работы с ними, что вполне согласуется с идеей Е.С. Полат о том, что проектная деятельность способствует успешной адаптации молодёжи к современным социально-экономическим условиям, формированию у них потребности в знаниях, высокой профессиональной мотивации и стремлению к самообразованию [4].

Социальный проект как вид деятельности, направленный на улучшение отдельных проблем общества, состоит из системы мероприятий, отвечающей идее автора или команды проекта на решение заявленной цели.

Поскольку среди участников проекта может оказаться практически любой желающий (исключение составляют конкурсные программы, ограничивающие список заявителей), для оформления своей идеи предлагаются формы заявок на участие в грантах. Так и в проекте «Территория добрых инициатив» волонтёрами, желающими выступить в роли авторов собственных социальных проектов и самостоятельно поработать с категориями благополучателей, явились студенты (бакалавры и магистры) разных курсов. Некоторые из этих студентов участвовали ранее в проектах, но никогда не выступали сами авторами, реализующими собственные идеи, направленные на благо общества. В связи с этим, возникла необходимость провести с ними занятия семинарского типа, где на примерах был раскрыт принцип создания и реализации проектов, а также приведены образцы заполнения заявок на конкурс. Всю работу с волонтёрами по погружению в методологию проектной деятельности можно представить в виде следующих этапов.

На первом этапе с волонтёрами был проведён тренинг по командообразованию, где была заложена основа дальнейшей эффективной деятельности. За время тренинга участники прошли такие этапы как:

- знакомство между собой и снятие напряжения;
- сплочение и настрой на совместную работу;
- принятие понятия «мы», «мы – команда» и создание командного духа для дальнейшей работы.

На втором общегрупповом этапе разобрали такие вопросы:

1) что такое «социальный проект» и на кого он может быть направлен;
2) кто такие «благополучатели» и в чём может быть их «боль»;
3) как оформлять заявку на конкурс социальных проектов,
и какие критерии заложены в конкурсной оценке социальных проектов;
4) что нужно, чтобы поучаствовать в конкурсе социальных проектов;
5) какие призы в рамках нашей совместной работы мы выдадим нашим волонтёрам, победившим в смотре проектов.

На третьем этапе группа волонтёров разбилась на подгруппы для создания самостоятельных проектов и оформления заявок на конкурс.

На четвертом этапе с волонтёрами был проведён семинар с элементами тренинга «Как работать с группой». Каждый из волонтёров – это участник своей команды, что требует как умения работать в группе, так и управлять происходящими процессами в ней, координировать действия других участников. Также в предстоящей работе с группой благополучателей необходимо будет проявить знания и умения толерантного взаимодействия с ними. За эту встречу участники группы проработали множество важных аспектов:

- познакомились с трудностями при работе с группой;
- исследовали стратегии при решении трудных ситуаций в процессе общения;
- отработали навыки толерантного принятия при работе с участниками группы;
- потренировались в создании благоприятного психологического климата рабочей группы.

Данный тренинговый процесс позволил грамотно выстроить работу внутри своей команды, распределив роли, а также смоделировать предполагаемую работу с группой благополучателей.

На пятом этапе каждая подгруппа волонтёров курировалась командой проекта «Территория добрых инициатив» за счёт консультаций по написанию проектов, за счёт экспертной оценки предполагаемого процесса, а также за счёт привлечения для участия в мероприятиях в рамках текущего гранта. В ходе творческого проектирования студенты учились аргументированно излагать свои мысли, идеи, анализировать свою деятельность, предъявляя результаты рефлексии, анализа групповой и индивидуальной самостоятельной работы, вклада каждого участника проекта.

На шестом этапе осуществился конкурсный смотр поданных заявок. В конкурсную комиссию вошла команда проекта «Территория добрых инициатив», участники которой неоднократно сами становились победителями грантов и реализовывали социальные проекты разного уровня (в том числе в работе с такими проектами как «Инклюзивный кластер» и «Возрастание сознания: образование, культура, духовность»).

На седьмом было подведение итогов и вручение призов победителям с рекомендацией подать заявку на финансирование данного проекта.

Таким образом, работа с волонтёрами оказалась с точки зрения социальной значимости многосторонней. С одной стороны, это развитие гуманности, обучение человековедческим технологиям, формирование навыков и коммуникативных, организационных, управленческих компетенций у студентов для жизни и работы в обществе людей с разными возможностями. С другой стороны, это качественная подготовка кадров на решение актуальных проблем социального

характера, требующих возможно нестандартного взгляда молодёжи на их разрешение. Социальное проектирование позволяет улучшить окружающую жизнь, повысить социальную активность студентов, вывести социальное творчество на новый уровень развития. Благодаря социальному проектированию студенты обучаются социальному действию и взаимодействию в совместной социально-преобразующей деятельности, а также в освоении, изучении студентом социального пространства, развитии социальной и проектной компетентности [5]. Мы согласны с мнением Ю.А. Коваленко и Л.Л. Никитиной о том, что на современном этапе развития общества, когда знания достаточно быстро устаревают, стремительно меняются условия и средства профессиональной деятельности, повышаются требования к ценностному, интеллектуальному, культурному и творческому потенциалу личности выпускника вуза, должны изменяться характер и условия организации проектной деятельности студентов. В настоящее время применение различных видов и форм проектной деятельности должно быть нацелено не только на формирование знаний, умений, навыков, но и, главным образом, на развитие качеств конкурентоспособной личности [6].

Библиографический список

1. Климова И.В., Карлов Г.П., Мухаметрахимова О.С., Трошкина Д.В. Духовно-нравственное развитие студентов в контексте реализации проекта «Возрастание сознания: образование, культура, духовность». *Мир науки, культуры, образования.* Горно-Алтайск, 2017; 1 (62): 15 – 17.
2. Федеральный Закон от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ *«О благотворительной деятельности и благотворительных организациях»*.
3. Федеральный Закон от 04 декабря 2017 года № 329-ФЗ *«О физической культуре и спорте в Российской Федерации»*.
4. Полат Е.С. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
5. Еремина Л.И., Нагорнова А.Ю., Нагорнов Ю.С. Технологии креативного развития студентов технических специальностей. *Фундаментальные исследования.* 2013; 1: 78 – 81.
6. Коваленко Ю.А., Никитина Л.Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза. *Вестник Казанского технологического университета.* 2012: 229 – 231. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza.

References

1. Klimova I.V., Karlov G.P., Muhametrahimova O.S., Troshkina D.V. Duhovno-nravstvennoe razvitie studentov v kontekste realizacii proekta «Vozrastanie soznaniya: obrazovanie, kul'tura, duhovnost'». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* Gorno-Altajsk, 2017; 1 (62): 15 – 17.
2. Federal'nyj Zakon ot 11 avgusta 1995 g. № 135-FZ *«O blagotvoritel'noj deyatel'nosti i blagotvoritel'nyh organizaciyah»*.
3. Federal'nyj Zakon ot 04 dekabrya 2017 goda № 329-FZ *«O fizicheskoj kul'ture i sporte v Rossijskoj Federacii»*.
4. Polat E.S. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
5. Eremina L.I., Nagornova A.Yu., Nagornov Yu.S. Tehnologii kreativnogo razvitiya studentov tehnicheskih special'nostej. *Fundamental'nye issledovaniya.* 2013; 1: 78 – 81.
6. Kovalenko Yu.A., Nikitina L.L. Proektnaya deyatel'nost' studentov v obrazovatel'nom processe vuza. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2012: 229 – 231. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza.

Статья поступила в редакцию 22.11.18

УДК 159

***Levkova T.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: tvlevkova@mail.ru*

THE SYSTEM OF THE MEANINGS OF LIFE OF CHINESE AND RUSSIAN STUDENTS: POSSIBLE WAYS OF CONTACT AND ENRICHMENT. The article highlights the issues of meaningful life orientation of Chinese and Russian students. The emphasis is placed on life meanings in the context of the desire to understand different cultural resources. On the territory of the border regions of Russia, there is a special space of mutual influence and interpenetration of languages and different traditions, cultures, as well as value-semantic characteristics. The processes of individualization and differentiation of lives, in which culture and personality get the "qualities of continuous changes", seem particularly interesting for the research. The subject of the research is features of the life values systems of Chinese and Russian students. Experimental bases is FSBIU PSU named after Sholom Aleichem (Birobidzhan) and Jiamusi University. In this study 50 students of PSU named after Sholom Aleichem and 50 students of Jiamusi University took part. The researcher uses methods of research of the system of life meanings (D.A. Leontyev), the test of "Life meanings" (D.A. Leontiev). The significant differences of the ranks of family, cognitive and existential values are found. The systems of life meanings of Russian and Chinese students have their own characteristics, due to national specificity. The similarity of meaningful life orientations is determined by the age characteristics of the youth.

Key words: **hierarchy of meanings, hierarchy of values, meaning of life, meaningful life orientations.**

***Т.В. Левкова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема», г. Биробиджан, E-mail: tvlevkova@mail.ru*

СИСТЕМА ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ: ВОЗМОЖНОСТИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ И ОБОГАЩЕНИЯ

В статье освещены вопросы смысложизненных ориентаций китайских и российских студентов. Делается акцент на жизненные смыслы в контексте стремления к постижению возможностей культурных ресурсов. На территории приграничных регионов России развивается особое пространство взаимовлияния и взаимопроникновения не только языков, но и различных традиций, культур, а также ценностно-смысловых характеристик. Происходящие процессы индивидуализации и дифференциации жизненных миров, в которых культура и личность приобретают «качества непрерывных изменений», представляются нам особо интересными для исследования. Предмет исследования: особенности систем жизненных ценностей китайских и российских студентов. Экспериментальные базы исследования: ФГБОУ ПГУ им Шолом-Алейхема (г. Биробиджан) и Университет Цзямусы. В исследовании приняли участие 50 студентов ПГУ им Шолом-Алейхема и 50 студентов Университета Цзямусы. В исследовании мы использовали методики исследования системы жизненных смыслов, тест «Жизненных смыслов» (Д.А. Леонтьев). В нашем исследовании были выявлены существенные различия в позициях рангов семейных, когнитивных, экзистенциальных ценностей. Системы жизненных смыслов российских и китайских студентов имеют свои особенности, обусловленные национальной спецификой. Сходство смысложизненных ориентаций определяется возрастными особенностями юношества.

Ключевые слова: **иерархия смыслов, иерархия ценностей, смысл жизни, смысложизненные ориентации.**

Осознание студентами своего собственного смысла жизни является результатом поиска ответа на экзистенциальные жизненные вопросы, которые определяют вектор жизни, личностного и профессионального самоопределения. Современная студенческая молодёжь поставлена в ситуацию динамичного обновления, обогащения системы жизненных смыслов.

Реализовать своё предназначение – значимая задача для юношей и девушек. Особое место в личностном становлении студентов занимает раскрытие смысла жизни. Принимая «смысл жизни» как «особое психическое образование, имеющее свою специфику возникновения, свои этапы становления, которое, приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь человека» [1].

Основная цель современных молодых людей, хоть и рассматривается как значимая по наполнению, замкнулась в самой себе и стала независимой от общественно ценных мотиваций и оказалась привязанной к материальным ценностям, получению материальных выгод. Принимая это во внимание, можно отметить, что этот факт не является позитивным в самоопределении личности в юношеском возрасте. Наибольшую значимость в самореализации, самоосуществлении, ощущении удовлетворённости жизнью имеют ценности высшего порядка, связанные с миром, человечеством, обществом, с благополучием других [2].

Методологические аспекты исследуемой проблемы представлены в идеях, осмыслениях содержания и характеристик смысложизненных ориентаций личности (Д.А. Леонтьев), теоретических положениях о ценностных ориентациях лич-

ности, об иерархичности ценностных ориентаций и основных видах ценностей (М. Рокич), теоретических основах жизненной стратегии личности (К.А. Абульханова-Славская), психологических особенностях юношеского возраста (И. Кон, И.В. Дубровина), этнопсихологических особенностях китайских и российских студентов (К.М. Тертицкий, В. Девятов).

Поиск смысла жизни, значимость этого поиска актуальна в юношеском возрасте, при этом умение идентифицировать именно свои собственные цели, определить своё место в жизни – значимый индикатор личностной зрелости юношей и девушек. Как показывает практика, большинство юношей и девушек испытывает трудности с его определением.

Жизненные смыслы не статичны, они подвержены изменению в результате жизнедеятельности людей. Учитывая приобретённый жизненный опыт, то, что было для человека главной ценностью, может преобразоваться в периферийную или даже изменить свою полярность. Изменяемость субъективных ценностей и смысловых предпочтений личности связана с объективностью реального процесса личностного становления человека. Человек в современном мире живёт в ситуациях, отнюдь не способствующих развитию уравновешенности, стабильности его личностного развития. Природные катаклизмы, нестабильность, урбанизация, отрыв от природы с её извечными нормами гармонии действительно делают понятие «жизненные смыслы» актуальными для изучения [3].

Интерес к изучению жизненных смыслов определяется стремлением к постижению возможностей культурных ресурсов. В Российской Федерации обучается около 17 тыс. китайских студентов (согласно Министерству образования Китая). На территории приграничных регионов развивается особое пространство взаимовлияния и взаимопроникновения не только языков, но и различных традиций, культур, а также ценностно-смысловых характеристик. Происходящие процессы индивидуализации и дифференциации жизненных миров, в которых культура и личность приобретают «качества непрерывных изменений», представляются нам особо интересными для исследования [3].

От того, насколько хорошо человек определится с ориентирами, на которые он может опираться в ситуации выбора, зависит его способность выбирать, следовать своему собственному пути развития и пластично реагировать на внешние факторы [4].

С этих позиций смысложизненные ориентации китайской культуры особенно представляют особый интерес для отечественных исследований. Система китайских культурных ценностей по своей универсалистской направленности близка к западной ментальности, в то время как российская культура отличается самобытностью и парадоксальностью (Г. Кларк). Однако смешанная обрядность, синкретизм народной религии китайцев, «Книга Яшмовых Правил», космологическая символика также свидетельствуют о самобытности китайской культуры. Более того, концепция «всеобъемлющей национальной мощи» подтверждает стремление китайцев к определению собственных принципов поведения. Обращение к культуре обеспечивает постижение глубинных и наиболее устойчивых слоёв человеческой психики. В связи с этим, думается, что уникальность каждой культуры отражается на мотивационных типах ценностей и смыслов.

Указанные обстоятельства изучения заявленной проблемы определили предмет и выборку экспериментального исследования

Предмет исследования: особенности систем жизненных ценностей китайских и российских студентов.

Экспериментальные базы исследования: ФГБОУ ПГУ им Шолом-Алейхема (г. Биробиджан) и Университет Цзямусы. В исследовании приняли участие 50 студентов ПГУ им. Шолом-Алейхема и 50 студентов Университета Цзямусы. Выбранные нами методики позволяют изучить основные критерии зависимой переменной исследования: тест «Жизненных смыслов» Д.А. Леонтьева позволяет нам определить основные группы жизненных смыслов личности, тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева позволяет проанализировать шкалу целей [5].

Результаты экспериментального исследования по методике «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева в российской выбор показали, что шкала цели в жизни представлена средним уровнем (86%), то есть человек не всегда чётко формирует свои цели в будущем, цели у многих респондентов размыты, они предпочитают жить сегодняшним днем.

Шкала «процесс жизни и эмоциональная насыщенность жизни» показала, что российские студенты воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. А у 3% испытуемых проявляется неудовлетворённость своей жизнью в настоящем.

Субшкала «результативность жизни» или «удовлетворённость самореализацией» отразила, что пройденный отрезок жизни российских студентов продуктивен и осмыслен не в полной мере. Низкие баллы у 12% выявляют неудовлетворённость прожитой частью жизни [6].

Шкала Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни). Преимущественно средний и низкий уровень баллов отражает неуверенность, что они могут управлять жизнью и обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, а также представлениями о её смысле.

Субшкала Локус контроля − жизнь, или управляемость жизнью у российских студентов отражена в убеждении, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь (89%). Эти убеждения характерны для изучаемого возраста, в юности кажется, что вся жизнь ещё впереди и только от твоих действий и поступков зависит, какой она будет.

Китайские студенты, как и российские, по шкале цели в жизни показали ярко выраженный средний уровень (84%), то есть не всегда чётко формулируют свои цели в будущем, они предпочитают жить с опорой на близлежащие цели.

Китайские студенты воспринимают процесс своей жизни как интересный, насыщенный и наполненный смыслом (81%). А у 2% испытуемых проявляется неудовлетворённость своей жизнью в настоящем, что отражено в шкале «процесс жизни и эмоциональная насыщенность жизни».

Шкала Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни) представлен преимущественно средним и низким уровнем баллов (87%), что отражает неуверенность, что они могут управлять жизнью и обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, а также представлениями о её смысле.

По шкале Локус контроля – жизнь, или управляемость жизнью, китайские студенты показали, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Эти убеждения характерны для периода юности и отражают убежденность в том, что вся жизнь и её проживание зависит от человека и его устремлений.

Анализируя статистические данные сравнения показателей, можно отметить, что менее явные различия в показателях китайских и российских студентов проявились по шкале результативность жизни. Это объясняется возрастными характеристиками выборки. Именно в этой шкале результаты наиболее схожи в изучаемых группах, т. е. студенты не удовлетворены теми результатами, которые имеют сейчас в жизни, больше ориентированы на выстраивание будущего, определения дальнейшей профессиональной ниши и пространства личностного и профессионального становления.

Самые яркие отличия в показателях по шкале «осознанность жизни» − у китайских студентов высокий и средний уровень осмысленности жизни представлен ярче, чем у российских студентов.

Результаты изучения системы жизненных смыслов в китайской и российской выборке были следующие (См. табл.1)

Таблица 1

Сравнительная таблица иерархии смыслов и ценностей студентов

Иерархия смыслов (китайские студенты)	Ранг	Иерархия смыслов (русские студенты)	Ранг
экзистенциальные	1	гедонистические	1
гедонистические	2	статусные	2
семейные	3	коммуникативные	3
альтруистические	4,5	экзистенциальные	4
ценности самореализации	4,5	семейные	5
статусные	6	альтруистические	6,5
когнитивные	7	ценности самореализации	6,5
коммуникативные	8	когнитивные	8

После обработки данных видно, что первыми в иерархии смысложизненных ориентаций жизни у молодёжи Китая стоят экзистенциальные смыслы, т. е. относящиеся к бытию. Не менее значимыми считаются гедонистические смыслы и лишь на третьем месте семья. Четвёртое место по значимости занимает альтруизм. Ценность самореализации находится практически на середине смысложизненных ориентаций, следом идёт статус в обществе. На предпоследнем месте иерархии расположились когнитивные смыслы. И завершает иерархию коммуникация. Для китайских студентов важно благо самого себя и его семьи.

Самой важной смысложизненной ориентацией для российских студентов является получение удовольствия. Не менее важным смыслом жизни считается статус и коммуникация. На четвёртом месте иерархии расположился экзистенциальный смысл. Средний показатель − семья. Желание оказать благо − шестое место. Самореализация считается не главной, а самым менее значимым является когнитивный смысл.

Для определения различий в выбранных ценностях, мы использовали критерий Q-Розембаума. Полученный с помощью критерия Q-Розембаума показатель ($Q_{эмп.1}$= 9, $Q_{эмп.2}$ = 13) позволяет нам констатировать о значимых различиях в показателях ранжирования ценностей в двух экспериментальных группах.

Итак, становление индивидуальной иерархии смыслов и ценностей определяется как национальными, так и возрастными особенностями. В нашем исследовании были выявлены существенные различия в позициях рангов семейных, когнитивных, экзистенциальных ценностей [7]. Системы жизненных смыслов российских и китайских студентов имеют свои особенности, обусловленные национальной спецификой. Сходство смысложизненных ориентаций определяется возрастными особенностями юношества. Вопросы, связанные с проблемой соприкосновения и обогащения жизненных ценностей людей разных культур, с одной стороны, прорисовывают возможности взаимообогащения ценностно-смыслового поля, а с другой стороны, определяют наличие рисков ассимиляции и транскультурации.

Библиографический список

1. Волков Б.С. *Психология юности и молодости*: учебное пособие. Москва: Трикста: Академ. проект, 2006.
2. Чудновский В.Э. *Проблема оптимального смысла жизни*. Available at: http://akme31.narod.ru/1.html
3. Levkova T., Bazhenov R., Arutjunova G., Romanova M. Highlighting anthropological aspects of student psychological well-being *Proceedings of ADVED 2018-th International Conference on Advances in Education and Social Sciences,* 15-17 October 2018. Istanbul, Turkey.
4. Levkova T.V., Plotnikova E.S., Bazhenov R.I., Maslova T.M., Ivanchenko V.N. Self-Determination as a Psychological and Pedagogical Resource of Personality Self-Realization in Adolescence. *Astra Salvensis*. 2018; VI: 341 – 352.
5. Леонтьев Д.А. *Методика изучения ценностных ориентаций*. Москва, 1992.
6. Моисеева Т.В., Левкова Т.В. Психологическое здоровье студентов вуза в контексте антропологического подхода. *Almamater (Вестник высшей школы)*. 2014; 9: 117 – 120.
7. Чжао Ю., Левкова Т.В. Сравнительный анализ системы жизненных смыслов китайских и российских студентов. *Современные научные исследования и инновации*. 2016; 5. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2016/05/67655

References

1. Volkov B.S. *Psihologiya yunosti i molodosti*: uchebnoe posobie. Moskva: Triksta: Akadem. proekt, 2006.
2. Chudnovskij V.`E. *Problema optimal'nogo smysla zhizni*. Available at: http://akme31.narod.ru/1.html
3. Levkova T., Bazhenov R., Arutjunova G., Romanova M. Highlighting anthropological aspects of student psychological well-being *Proceedings of ADVED 2018-th International Conference on Advances in Education and Social Sciences,* 15-17 October 2018. Istanbul, Turkey.
4. Levkova T.V., Plotnikova E.S., Bazhenov R.I., Maslova T.M., Ivanchenko V.N. Self-Determination as a Psychological and Pedagogical Resource of Personality Self-Realization in Adolescence. *Astra Salvensis*. 2018; VI: 341 – 352.
5. Leont'ev D.A. *Metodika izucheniya cennostnyh orientacij*. Moskva, 1992.
6. Moiseeva T.V., Levkova T.V. Psihologicheskoe zdorov'e studentov vuza v kontekste antropologicheskogo podhoda. *Almamater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2014; 9: 117 – 120.
7. Chzhao Yu., Levkova T.V. Sravnitel'nyj analiz sistemy zhiznennyh smyslov kitajskih i rossijskih studentov. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2016; 5. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2016/05/67655

Статья поступила в редакцию 03.11.18

УДК 159.99

Mutilina Y.G., *postgraduate, Department of Psychology, Volgograd State University, (Volgograd, Russia), E-mail: y.mutilina@gmail.com*

ECOLOGY OF COMMUNICATION AS A FACTOR OF FAVORABLE SOCIAL PERSONAL ADAPTATION: AGE ASPECT. The article is dedicated to the influence of high culture of communication, beautiful, clear speech, spiritual and moral contents of an individual on his favorable social adaptation. The work focuses on an individual who enters the stage of the so-called "third age", discusses features of social development, social and psychological adaptation of the elderly, identifies some spiritual problems, communicative and cultural potential of the individual, meaningful life orientations, and generational differences and intergenerational contacts. The author studies relationship between the level of a person's spirituality and his culture of communication, discloses the concept of ecology of communication, spiritual maturity, makes a theoretical analysis and synthesis of Russian and foreign studies on the problem of communication in the young and old age, analyzes philosophical, psychological, sociological approaches to spiritual the moral problem and the problem of communication, the influence of active communication, productive activity, creativity on the favorable adaptation to old age and the harmonization of internal his spiritual state, analyzed the dependence of speech and age. By the example of schools of the third age, the methods that activate social work and educational activities, the development of communication skills and the strengthening of physical and spiritual health are indicated, recommendations for communication with the elderly are indicated, the role of the elderly in the life cycle of the individual is considered. Old age should not be understood only as a withering, but as a continuing development of a person, at which spiritual maturity increases, the alleged ways of developing spiritual needs of an elderly person, striving for spiritual beauty of the inner world, developing the ability to choose true, universal human beings, values and harmoniously live with them. The work offers ways to improve the culture of communication through the aestheticization of all spheres of a personality.

Key words: **ecology of communication, spiritual maturity, third age, spiritual well-being, social adaptation, communicative potential, life meaningful orientations.**

Ю.Г. Мутилина*, аспирант каф. психологии ФГОАУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград;*
нач. отдела персонала ООО «Спектр», г. Красногорск, Московская обл., E-mail: y.mutilina@gmail.com

ЭКОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР БЛАГОПРИЯТНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ: ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ

Статья посвящена влиянию высокой культуры общения, красивой, чистой речи, духовно-нравственного наполнения личности на её благоприятную социальную адаптацию. В данной статье особое внимание уделяется личности, вступившей в стадию так называемого «третьего возраста», рассмотрены особенности социального развития, социально-психологической адаптации пожилых людей, обозначены некоторые духовные проблемы, коммуникативный и культурный потенциал личности, смысложизненные ориентации, а также поколенческие различия и межпоколенные контакты. В статье сделан акцент на взаимосвязи уровня духовности человека и его культуры общения, раскрыто понятие экологии общения, духовной зрелости, произведён теоретический анализ и синтез отечественных и зарубежных исследований по проблеме общения в молодом и пожилом возрастах, проанализированы философские, психологические, социологические подходы к духовно-нравственной проблеме и проблеме общения, рассмотрено влияние активного общения, продуктивной деятельности, творчества на благоприятную адаптацию к старости и гармонизации внутреннего духовного состояния, проанализирована зависимость речи и возраста. На примере школ третьего возраста указаны способы, активизирующие общественный труд и образовательную деятельность, развитие навыков общения и укрепления физического и духовного здоровья, обозначены рекомендации по общению с пожилыми людьми, рассмотрена роль пожилого возраста в жизненном цикле личности. Сделаны выводы о том, что старость не должна пониматься только как увядание, но как продолжающееся развитие личности, при котором происходит возрастание духовной зрелости, освещены предполагаемые пути развития у пожилого человека духовных потребностей, стремления к духовной красоте внутреннего мира, развития способностей избирать истинные, общечеловеческие ценности и действовать в соответствии с ними, пути повышения культуры общения через эстетизацию всех сфер личности.

Ключевые слова: **экология общения, духовная зрелость, третий возраст, духовное самочувствие, социальная адаптация, коммуникативный потенциал, смысложизненные ориентации.**

Актуальность изучения экологии общения обусловлена множественными негативными явлениями, характеризующими современную культурную ситуацию в нашей стране и отражающими различные аспекты духовного кризиса. Причём кризис духовности отмечается не только у молодого поколения, но и у людей среднего и пожилого возрастов.

Духовно-нравственную проблему личности освещают работы многих отечественных учёных в различных областях научного исследования – философских, психологических, социологических, культурологических, педагогических. Некоторые культурологи рассматривают духовно-нравственные ценности как непременно востребованные в обществе предметы символического или несимволического характера, а также популярные убеждения, касающиеся целесообразного поведения представителей общества, которые в нём считаются достойными. Переосмысливая философские и психологические труды Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, нам удалось представить

механизмы развития сознания, духовно-нравственные ценности личности, сложить понимание смысла жизни и направленности человека к абсолютным ценностям – любви, истине и красоте. Психолого-педагогические исследования сосредоточены на развитии личности в контексте культуры.

С позиции нашего исследования сделаем акцент на духовно-нравственных качествах человека, на его культурной составляющей, акцент на взаимосвязи уровня его духовности и речи. И поэтому в рамках данной статьи очень хочется обратить внимание на человека пожилых лет, ведь нам представляется, что в этом возрасте человек с колоссальным опытом побед и неудач, со зрелой, устойчивой жизненной позицией, богатым внутренним содержанием достигает наивысшей мудрости, становится положительным примером для более молодого поколения, духовным наставником, куратором, образцом высокой морали и нравственности.

Методами исследования в данной работе являются теоретический анализ и синтез отечественных и зарубежных исследований и материалов по проблеме чистоты общения в молодом и пожилом поколениях.

Согласно энциклопедическому словарю педагога, «третий возраст − стадия жизненного цикла человека, на которой он оставляет сферу профессиональной деятельности, изменяет характер своего труда, образ жизни, в силу обстоятельств, связанных с физиологическими особенностями пожилого человека» [1, с. 810]. Таким образом, «третий возраст» есть условное обозначение начала пенсионного возраста, подводящего человека к старости, в системе воспроизведения культуры этот возраст хранит и передаёт ценности, тем самым устанавливая авторитет и престиж старости.

Механизмы передачи социокультурного опыта преобразуются наряду с процессом старения населения. Сегодня мы оказываемся в эпохе утверждения новой модели культуры, где пожилые люди, люди «третьего возраста», постепенно лишаются своей привычной роли субъекта отражения социокультурных ценностей и превращаются в его объект. В результате этого люди старшего поколения попадают в условия так называемой «культурной изоляции», при которой приобщение к новым социокультурным ценностям становится всё менее достижимым.

Постижение мудрости − главная цель пожилого возраста. Ведь старость не нужно понимать только как увядание, это ещё и непременно продолжающееся развитие личности человека, которое происходит в тенденции возрастания его духовной зрелости. Как известно, предела совершенствования и развития у человека нет, значит, уместно употребить именно слово «возрастание», а не просто достижение абсолютной зрелости. В психологии духовная зрелость понимается как нацеленность на более совершенное решение жизненной задачи. При этом человек должен ощущать себя ответственным за её выполнение.

Роль пожилого возраста в жизненном цикле личности особенна: жизнь определяется как единый, полный процесс, раскрывается её значение и ценность, делаются выводы о том, счастлив ли был человек, верно ли поступал, правильно ли воспитал детей, достиг ли своей жизненной цели.

Убеждённость в ценности прожитой жизни – одна из главных потребностей людей «третьего возраста», хотя достигнуть этой убеждённости не всегда просто, часто воспоминания вызывают у пожилых людей чувство уныния. Человеку нужно сосредоточиться на настоящем и прошлом, чтобы свести к минимуму эти чувства, проанализировать свои жизненные радости и победы, падения и поражения. И если у него получится преобразовать все прошлые поступки в некую целостность и соотнести их со сложившейся философией жизни, то, согласно теории Эриксона, психосоциальный конфликт третьего возраста – «целостность против отчаяния» − решится для него благополучно. «Нужно принять свой жизненный путь как единственно должный без порицания жизненного пути других», − утверждает Э. Эриксон [2, с. 148]; каждый человек должен представляться родным, достигая таким образом ощущения «вселенского» единства абсолютно со всеми людьми. Постоянная внутренняя работа над собой никогда не должна прекращаться, даже в старости, а логическим завершением этой работы должно стать принятие своего жизненного пути. «Деятельность и весь потенциал человека в старости может направляться как на передачу опыта предыдущему поколению, так и на завершение тех дел, которые могли быть оставлены когда-то в прошлом. Тем самым человек и в старости может развиваться как личность», − отмечает Э. Эриксон [2, с. 149].

Безусловно, в пожилом возрасте внешняя активность вынужденно понижается, но вместе с тем внутренняя активность становится более глубокой и духовной. По мнению К. Дюркхайма, благословение излучения, исходящего от каждого человека, является основным достоинством и смыслом старческого возраста. Причём это излучение не подразумевает никакого внешнего действия, оно исходит изнутри [3].

Отношение личности к возрасту старения во многом является показателем её нравственности. Конфуций полагал, что основу человеколюбия, без которого идеальное общество даже не мыслится, составляет именно отношение людей к старости. По мнению М.В. Ермолаевой, «старость играет специфическую роль в системе жизненного цикла человека. Только с позиции старости можно понять и объяснить жизнь данного человека как целое, её смысл и ценность для предшествующих и последующих поколений» [4, с. 141].

Проблемы смысложизненных ориентаций, уменьшение возможности участия во всех сферах общественной жизни появляются в связи с окончанием профессиональной деятельности в пожилом возрасте. Возникающая фрустрация, связанная с переосмыслением прошлого, потеря смысла жизни часто сопровождается чувством тревожности, неуверенности в себе, ощущением одиночества. Смысложизненные ориентации главным образом находятся в области здоровья и семьи, могут зависеть от причастности пожилого человека к какой-либо деятельности. На успешность адаптации к условиям старения может влиять осмысленность, принятие своей жизни, а также непрекращающееся развитие личности, например, путём творческой, социальной активности, ведь от этого, по нашему мнению, может зависеть уровень адаптации к возрастным изменениям и качество жизни пожилого человека.

О.С. Булавинцева выделяет основные особенности социального развития человека в пожилом и престарелом возрастах: процесс адаптации человека к новым условиям; реализация его возможностей в обществе; социальная поддержка на конечном этапе жизни; использование знаний и опыта старшего поколения в процессах обучения и воспитания молодых людей. Автор также отмечает: «Люди позднего возраста, имеющие высокий уровень социальной активности, характеризуются позитивным отношением к жизни, достаточно хорошим функционированием в различных сферах жизнедеятельности, тёплыми и стабильными отношениями с семьёй, проявляют большую самостоятельность в приспособлении к окружающей среде: стремятся к общению с окружающими людьми; владеют определённым запасом сведений и знаний, которыми могут относительно рационально пользоваться. У них возрастает способность бескорыстно жертвовать собственными интересами в пользу интересов другого человека. Занятость в досуговой деятельности рождает у людей позднего возраста целеустремлённость, развивает у человека способность к функционированию в различных сферах жизнедеятельности, формирует оптимистичный деятельный подход к жизни. Досуг отвлекает от болезненных переживаний, стимулирует, активизирует, а также играет существенную роль в плане сохранения и восстановления социальных установок личности» [5, с. 94].

Именно в «третьем возрасте» по причине значительного снижения круга общения, невосполнимости утраты друзей, коллег происходит накапливание различных духовных проблем. К сожалению, в нашей стране группы по увлечениям, интересам ещё не достаточно хорошо развиты, поэтому очень важными местами соприкосновения с культурными ценностями являются театры, музеи, дома культуры, библиотеки [6].

Чтобы помочь пожилому человеку наиболее благоприятно адаптироваться к новой для него социальной роли, окружающим нужно поддерживать авторитет, престиж, значимость, «нужность» и уважение. В связи с этим современными геронтопсихологами создаётся образ продуктивной старости, деятельностной старости, творческой старости со смыслом и энергичностью. «Концепция продуктивного старения, по мнению А.А. Попова, предполагает, что любая работа, выполняемая пожилыми людьми (оплачиваемая и неоплачиваемая), связанная или не связанная с производством товаров и услуг, считается продуктивной» [7, с. 56]. Увлечение любимым занятием, наставническая деятельность по отношению к более молодым людям, образовательная и самообразовательная деятельность, волонтёрская, различные виды помощи другим − всё это продуктивная деятельность. Формирование активной жизненной позиции предоставляет возможность людям позднего возраста самостоятельно решать возникающие духовные проблемы.

Духовное самочувствие человека «третьего» возраста будет зависеть от уровня соотношения его ценностного, нравственного содержания и места в нём тем требованиям, которые ему предъявляются, и ресурсов, которыми обеспечивает его общество. Поэтому степень сближения ценностных ориентаций пожилых людей, уяснение ими групповых правил, образцов и стереотипов − один из критериев наиболее благоприятной социальной адаптации лиц позднего возраста к новым социокультурным условиям общества.

Отрадно, что сейчас в некоторых регионах Российской Федерации открыты «школы третьего возраста». Общими и слаженными усилиями они организовывают различные мероприятия, концерты, какого-либо рода самодеятельность, кружки, общественную работу. Целью таких школ является образование и досуг пенсионеров. Работа школ «третьего» возраста стимулирует трудовую и образовательную деятельность, а социально-психологическая общегрупповая и индивидуальная работа с помощью образовательных лекций повышает навыки общения, развивает уверенность в себе, расширяет круг интересов. Уже после нескольких месяцев занятий в таких школах, согласно исследованиям эффективности социальной работы, у пенсионеров наблюдался значительный прогресс. Как известно, старость – очень благоприятное время для творческой активности, и это замечание одно из наиболее классических, относящихся к апологии старости.

Предназначение общения в любом возрастном периоде заключается в желании и способности жить с другими людьми в согласии и добре, отдавая часть той любви, которая есть в каждом сердце, и получая любовь в ответ. Истинный, человеческий смысл такого рода самоотдачи определил К. Маркс: «ощущать потребность в том величайшем богатстве, каким является другой человек» [8, с. 125], для того чтобы «чувства и наслаждения других людей стали моим собственным достоянием» [там же, с. 121].

Каждый человек обладает духовно-нравственным, культурным резервом, которым непременно хочется делиться и обмениваться, если же это становится невостребованным, человек переживает чувство фрустрации, которое особо

остро ощущается в пожилом возрасте. На этом этапе очень значимую роль играет семья. Являясь самой близкой и тесной средой, она обеспечивает поддержку, уход, гарантирует безопасность и спокойствие.

Проблема взаимоотношений пожилого и подрастающего поколений − одна из наиболее важных в процессе воспитания молодых людей. Этот вопрос приводит нас к проблеме утраты одной из главных ценностей межпоколенного взаимодействия: уважительного, доброжелательного отношения к старшему поколению. Поколение в данном контексте рассматривается нами как условная совокупность людей, составляющая определённый возрастной слой. Представители разных поколений являются уникальными. Общение очень важно для пожилых людей, оно необходимо им для сохранения и поддержания внутреннего ощущения молодости, для получения каких-то новых знаний, что, конечно, ведёт к более благоприятной адаптации к старости. Неумелое владение способами современной коммуникации, недостаток навыков общения с молодёжью для людей третьего возраста становится основной проблемой при межпоколенном взаимодействии, которое в свою очередь повышает активность и социальную вовлечённость лиц пожилого возраста, а для молодых людей предоставляет возможность приобретения жизненного опыта старшего поколения. Успешное прохождение старости напрямую связано с тем, насколько активно используются социальные контакты в пожилом возрасте. Общение между поколениями благоприятно сказывается не только на физическом и эмоциональном самочувствии пожилых людей, но и для молодёжи оно очень важно, ведь так молодые люди лучше понимают и принимают изменения, происходящие с возрастом, отходят от стереотипов, связанных с пожилыми людьми, учатся видеть в них личностей, которые смогут поведать им жизнь, культуру и историю прошлых лет. Активность во всех своих формах безусловно необходима пожилым людям, проявляя её в кругу семьи, в обществе, они намного реже будут подвержены чувствам одиночества, фрустрации и тревоги. Влияние активного общения в позднем возрасте отражены в работе Н.В. Курилович. Автор отмечает, что активность людей «третьего возраста» проявляет себя через бескорыстное оказание помощи, желание передать свой наколенный жизненный опыт, поскольку «общение для пожилых людей имеет значение для сохранения внутреннего ощущения молодости, для расширения кругозора, что в свою очередь отражается на успешной адаптации к старости» [9, с. 97].

Поколенческие различия существуют всегда и их, конечно, много. Но в данном случае хочется рассмотреть коммуникативные различия, различия в культуре общения молодёжи и пожилых людей. Исследователи-социолингвисты Н.Б. Бахтин и Е.В Головко в работе «Социолингвистика и социология языка» рассматривают так называемый «язык трёх поколений», отмечая, что поколение среднего возраста является носителем языка, принимаемого за норму. Исследователи выявили зависимость речи от возраста и отметили некоторые особенности в каждом из поколений, а именно: больше грамматических и лексических инноваций содержится в речи молодых людей, в речи пожилых — больше устаревших слов и выражений, их язык более консервативен. Н.Б. Бахтин отмечает, что люди «третьего возраста» утрачивают часть речевых способностей и навыков, свойственных им в молодости, и исследования учёных подтверждают, что постепенно с годами у людей утрачиваются способности воспринимать или завершать сложные высказывания, это особенно заметно становится обычно к 70 годам [10].

Л. Карстенсен выделила следующие коммуникативные особенности людей пожилого (55–74 лет) и старческого (75–90 лет) возраста: 1) пожилой человек часто сам создаёт своё социальное пространство таким образом, чтобы получилось максимально оградить себя от негативных эмоций; 2) в основе избирательности социальных контактов лежат изменения в осознании времени и временной перспективе, которые способствуют сдвигу в достижении целей; 3) люди позднего возраста ориентированы на положительные эмоции; 4) потребность в наличии доверительного лица. Пожилые люди при разрешении конфликтных ситуаций проявляют меньше отрицательных, неадаптивных эмоций, чем молодые. Общими практическими рекомендациями по общению с пожилыми людьми, по мнению Л. Карстенсен, являются: обращение к пожилому человеку по имени и отчеству (На «Вы», а не на «Ты»); дружеский настрой на общение, использование простого языка, избегание жаргона [11].

Б.Ф. Ломов, исследуя проблему общения в психологии, отмечает, что в процессе общения происходит некое представление «внутреннего мира» одного человека другому, причём, сам этот процесс подразумевает присутствие у человека такого «внутреннего мира» [12, с. 248–249]. Очень важные слова – «присутствие внутреннего мира», и этот мир должен быть обязательно наполнен добротой, взаимоуважением, любовью. Каждый человек в любом возрасте должен развивать в себе духовную потребность, стремиться к красоте своей души. И очень важной ступенью к этой высшей цели, по нашему мнению, выступает культура общения, красота речи, свободная от бранных, скверных слов, жаргонных и ругательных выражений, необходимо всецело стремиться к очищению своей речи, сохраняя экологию общения, что есть, согласно нашему определению, «природное (естественное), здоровое, экологически чистое, культурное и бережное отношение к слову, языку, а также духовное взаимодействие человека как с другими людьми, так и с самим собой». Человек духовен в той мере, в коей духовны его поступки, мысли, слова. Сбережение чистоты речи – серьёзная задача, которую должен ставить перед собой каждый человек независимо от возраста. Очищая свой язык от сквернословия, жаргона и различных вульгаризмов, человек сохраняет внутренние нравственные ориентиры, которые изначально заложены в каждом. Выявление зависимости духовной экологии личности от экологии слова, языка, от экологии общения человека – основная цель нашего исследования. Тот речевой фон, в котором вынужден жить современный человек, нуждается в очищении. По мнению И.В. Толстого, духовная жизнь формируется в основном при помощи речи, поддерживается и оберегается ею и существует в ней. Поэтому отдельно от духовной жизни народа речь и язык рассматривать нельзя [13, с. 9].

Подводя итог всего вышесказанного, хочется вспомнить мысль К. Дюркхайма о том, что завершить свою жизнь с великим и значительным смыслом может только тот человек, который до конца не прекращал развиваться и стремиться к совершенству [3]. И.В. Черемисова, выделяя личностное и духовное здоровье человека, отмечает, что для духовного здоровья необходимо формирование ценностных ориентаций личности, развитие способности избирать истинные, общечеловеческие ценности и поступать в соответствии с ними, формирование и развитие духовных потребностей [14, с. 71−78]. Духовность − это высшая нравственность. И каждый человек, независимо от своего возраста, должен стремиться к облагораживанию, к эстетизации всех сфер своей личности, своей души, своей речи, мыслей и поступков.

Библиографический список

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры. *Энциклопедический словарь педагога.* Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000.
2. Эриксон Э.Г. *Идентичность: Юность и кризис.* Москва: Издательская группа «Прогресс», 1996.
3. Дюркхайм К. *О двойственном происхождении человека*. Санкт-Петербург: ИМПАКС, 1992.
4. Ермолаева М.В. Структура эмоциональных переживаний в старости. *Мир психологии*. 1999; 2: 123 − 133.
5. Булавинцева О.С. *Социально-психологические технологии поддержания социальной активности людей позднего возраста.* Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 2013.
6. Вишневский А.Г. *Россия перед демографическим выбором: выступления и интервью.* Москва: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007.
7. Попов А.А. *Духовная жизнь пожилых людей в современных социокультурных условиях* Диссертация … кандидата психологических наук. Курск, 2007.
8. Маркс К., Энгельс Ф. *Сочинения.* Издание второе. Москва: Издательство политической литературы, 1975 − 1981; 42.
9. Курилович Н.В. Влияние активного общения в пожилом возрасте на процесс успешного старения. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум»*. Новосибирск: «Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы», 2017: 94 − 99.
10. Бахтин Н.Б., Головко Е.В. *Социолинвистика и социология языка.* Санкт-Петербург: ИЦ «Гуманитарная Академия»; Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2004.
11. Carstensen L.L. The influence of a sense of time on human development. *Science,* 2006; 312: 1913 – 1915.
12. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука, 1984.
13. Толстой И.В. Язык и нация. *Журналистика и культура речи*: сб. научных статей. МГУ. 1997; 2: 8 − 14.
14. Черемисова И.В. Духовность как критерий элитарности личности. *Современная психология в экономике, политике и социальной сфере: материалы III межрегиональной научно-практической конференции.* Нижний Новгород: НФ ИБП, 2008: 71 − 78.

References

1. Bezrukova V.S. Osnovy duhovnoj kul'tury. *`Enciklopedicheskij slovar' pedagoga.* Ekaterinburg: GOU VPO UGTU-UPI, 2000.
2. `Erikson `E.G. *Identichnost': Yunost' i krizis.* Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1996.
3. Dyurkhajm K. *O dvojstvennom proishozhdenii cheloveka*. Sankt-Peterburg: IMPAKS, 1992.
4. Ermolaeva M.V. Struktura `emocional'nyh perezhivanij v starosti. *Mir psihologii.* 1999; 2: 123 − 133.
5. Bulavinceva O.S. *Social'no-psihologicheskie tehnologii podderzhaniya social'noj aktivnosti lyudej pozdnego vozrasta.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2013.
6. Vishnevskij A.G. *Rossiya pered demograficheskim vyborom: vystupleniya i interv'yu.* Moskva: Izd. dom GU VSh`E, 2007.
7. Popov A.A. *Duhovnaya zhizn' pozhilyh lyudej v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Kursk, 2007.
8. Marks K., `Engel's F. *Sochineniya.* Izdanie vtoroe. Moskva: Izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1975 − 1981; 42.

9. Kurilovich N.V. Vliyanie aktivnogo obscheniya v pozhilom vozraste na process uspeshnogo stareniya. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Nauka i socium»*. Novosibirsk: «Avtonomnaya nekommercheskaya organizaciya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya «Sibirskij institut prakticheskoj psihologii, pedagogiki i social'noj raboty», 2017: 94 – 99.
10. Bahtin N.B., Golovko E.V. *Sociolingvistika i sociologiya yazyka*. Sankt-Peterburg: IC «Gumanitarnaya Akademiya»; Izd-vo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2004.
11. Carstensen L.L. The influence of a sense of time on human development. *Science,* 2006; 312: 1913 – 1915.
12. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moskva: Nauka, 1984.
13. Tolstoj I.V. Yazyk i naciya. *Zhurnalistika i kul'tura rechi*: sb. nauchnyh statej. MGU. 1997; 2: 8 – 14.
14. Cheremisova I.V. Duhovnost' kak kriterij `elitarnosti lichnosti. *Sovremennaya psihologiya v `ekonomike, politike i social'noj sfere: materialy III mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Nizhnij Novgorod: NF IBP, 2008: 71 – 78.

Статья поступила в редакцию 15.11.18

УДК 331.1

Magulaeva A.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior teacher, Karachay-Cherkessia State University n.a. U. D. Aliev (Russia), E-mail: zzuleiha@mail.ru*

THE SPECIFICITY OF THE INTERACTION IN THE CONTEXT OF SOCIOLOGY OF MANAGEMENT. The article deals with the specifics of the interaction of a modern manager with subordinates. Effective feedback helps to reduce the psychological barrier of misunderstanding that occurs due to the fact that the manager and the subordinate see problems from different points of view and on different scales. In order to achieve openness and trust, the manager should organize two-way communication and play a leading role in it. An unsuccessful style of the communication of the manager can be manifested in the manipulation of a subordinate or a group, in the tendency not so much to resolve the situation as to force the group to favorable agreement with special techniques. Communicating with people of different characters and temperaments of particular importance is a style of communication of the manager. He should be respectful to his subordinates.

*Key words***: communication, organization, communicative flow.**

А.А. Магулаева, *канд. биол. наук, ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, E-mail: zzuleiha@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПЕРСОНАЛОМ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ

В статье рассматривается специфика взаимодействия современного менеджера с подчинёнными. Эффективная обратная связь позволяет снизить психологический барьер взаимонепонимания, возникающий вследствие того, что менеджер и подчинённый видят проблему с разных точек зрения и в разных масштабах. Для того чтобы добиться открытости и доверия, менеджеру следует организовать двустороннее общение и играть в нём направляющую роль. Неудачный стиль общения менеджера может проявиться и в манипулировании подчинённым или группой, в склонности не столько разрешать ситуацию, сколько принуждать группу к выгодному соглашению специальными приёмами. При общении с людьми разных характеров и темпераментов особое значение приобретает стиль общения менеджера. Он должен отличаться ясностью, последовательностью и уважительностью к подчинённым.

Ключевые слова: **коммуникации, организации, коммуникативный поток.**

В структуре любой организации, ориентированной на выполнение нескольких функций, возникает специфический социальной феномен – управление, что приводит к появлению специалистов, занимающихся управленческой деятельностью.

Управление осуществляется путём целенаправленного влияния на условия жизни людей, их целостные ориентации, поведение и имеет в качестве основной задачи обеспечение хорошо скоординированной целенаправленной деятельности как отдельных участников совместных усилий (трудовых, политических, спортивных и др.), так и социальной организации (системы) в целом [1].

Социология управления – специальная социологическая теория, изучающая процессы управления в различных типах общностей, организаций, институтов и общества в целом, осуществляемых для сохранения и обеспечения устойчивости развития соответствующей системы, упорядочения и совершенствования её структуры, достижения её целей. Она изучает многообразную деятельность органов управления, весь комплекс подбора, расстановки, формирования управленческих кадров, отношения и взаимодействия, складывающиеся между работниками аппарата управления и сотрудниками.

Одно из основных требований к менеджеру (управленцу) – умение общаться. При этом учёные рассматривают общение как процесс установления и развития контактов между людьми, которое включает в себя:

- обмен информацией;
- восприятие и понимание другого человека;
- выработку единой стратегии взаимодействия.

Применительно к деятельности менеджера, можно сказать, что общение – это, прежде всего, взаимодействие, в результате которого происходит выработка общего смысла, единой точки зрения и согласия по поводу различных аспектов постоянно возникающих производственных ситуаций [2].

Ежедневное общение менеджера с подчинёнными всегда включает постоянную и переменную составляющие:

- переменная составляющая связана с необходимостью передачи новой информации, новых приказаний и инструкций,
- постоянная составляющая связана с мониторингом, т. е. отслеживанием текущей ситуации в рабочей группе.

В процессе повседневного контроля следует избегать в общении поведения, травмирующего собеседника.

При сообщении новой информации необходимо делать акцент на точности, ясности и краткости формулировок, поскольку это значительно повышает вероятность того, что вас поймут правильно. Помимо точности менеджеру надо иметь в виду, что каждый человек воспринимает по-разному. При этом нередко личные неудачи объясняются внешними обстоятельствами или свойствами других людей, а свои успехи — собственным сильным характером и неумением других успешно использовать внешние обстоятельства.

Следует отметить, что восприятие других людей может существенно искажаться воздействием *гало-эффекта*. Этот эффект нарушает объективность межличностного восприятия в случаях, когда одна положительная черта человека бросается в глаза окружающим и оттесняет на задний план все его другие

Таблица 1

Формы поведения, травмирующие собеседника

№	Формы поведения	Их проявление
1.	*Насмешка*	проявляется в виде ярлыков и речевых стереотипов. Такое поведение воспринимается как оскорбление, обвинение в несостоятельности и побуждает к агрессии. В ответ на предполагаемые и переживаемые оскорбления припоминаются все прошлые обиды, и начинает раскручиваться спираль взаимных претензий.
2.	*Давление*	проявляется в виде предупреждений, директив, чтения нотаций, угроз и навязывания обязательств. Такое общение обычно интерпретируется сотрудником как неуважение, невнимание к его проблемам
3.	*Ускользание*	проявляется в демонстративном уходе в сторону от тем, волнующих собеседника. Такая стратегия трактуется как попытка отмахнуться от главных вопросов или уйти от ответственности за принятие некоего решения.

качества. Воздействие гало-эффекта несколько смягчается наличием сходства между взаимодействующими людьми. Как правило, человеку нравятся люди, похожие на него личностными качествами, внешностью, стилем или отношением к жизни [3].

Для достижения согласия имеет значение не только понимание, но и интерпретация полученной информации. Ведь даже если человек все понял, важно, чтобы он ещё и принял, согласился с этим. Как правило, информация, противоречащая опыту человека, уже сформировавшимся социальным установкам и т. д., мешает сотруднику понять даже точно сформулированное менеджером задание. В таком случае информация либо полностью отторгается, либо искажается в соответствии с личным опытом или ценностными ориентациями.

Эффективная обратная связь позволяет снизить психологический барьер взаимонепонимания, возникающий вследствие того, что менеджер и подчинённый видят проблему с разных точек зрения и в разных масштабах. Для того, чтобы добиться открытости и доверия, менеджеру следует организовать двустороннее общение и играть в нём направляющую роль. При этом необходимо постараться научить подчинённых вникать в проблемы не только своего участка работы, но иногда и всей организации. Для этого менеджер должен уметь подготовить и выдать избыточную информацию.

На основе анализа теории и практики авторы (Р.М. Грановская и др.) [3 − 5] выделяют следующие причины появления препятствий во взаимопонимании (табл. 2)

При общении с людьми разных характеров и темпераментов особое значение приобретает *стиль общения* менеджера. Он должен отличаться ясностью, последовательностью и уважительностью к подчинённым. Здесь опасна и излишняя мягкость, и излишняя твёрдость. В целях избегания необходимости прибегать к излишней жёсткости в общении, надо научиться быстро справляться с проявлениями открытой вражды между подчинёнными. Любое промедление приведёт к обострению отношений и расшатает как доверие людей друг к другу, так и собственные позиции менеджера.

Неудачный стиль общения менеджера может проявиться и в манипулировании подчинённым или группой, в склонности не столько разрешать ситуацию, сколько принуждать группу к выгодному соглашению специальными приёмами. Одним из распространенных способов давления является привлечение к принятию решений или выдвижению предложений лиц авторитетных, но практически посторонних и не имеющих в данном вопросе права голоса. Тем самым внимание группы отвлекается от важного обстоятельства — решение должно быть принято только теми, кто имеет на это полномочия и будет нести ответственность за его осуществление.

Резюмируя вышеизложенное, отметим наиболее важные качества современного менеджера:

1. Способность не утомляться от череды новаций и необходимости менять тактику.
2. Умение быстро и без внутреннего протеста воспринимать новые формы, что всегда трудно для интроверта.

Таблица 2

Основные причины появления препятствий во взаимопонимании

Основные причины появления препятствий во взаимопонимании		
Возникновение и укоренение в фирме статусных предрассудков и акцентирование различий уровней иерархии, нарушающих нормальные потоки распространения информации	Наличие неудовлетворительного фона отношений с отдельными сотрудниками фирмы. Тогда сообщение менеджера может восприниматься неадекватно или даже умышленно искажаться из-за чувства антагонизма	Недостатки образования и профессионализма подчинённых, приводящие к неумению чётко выражать свои мысли, что затрудняет обратную связь при изложении целей предполагаемых действий

Перечисленные обстоятельства порождают предубеждение в отношении сообщения.

При организации общения и распределении рабочих заданий полезно также учитывать *типовые психологические особенности,* определяющие поведение человека. Например, *экстраверты* предпочитают работу, характеризующуюся новизной, разнообразием, непредсказуемостью. Если работа слишком спокойная, экстраверты нередко ищут дополнительные раздражители.

3. Умение свободно и адекватно использовать известные приёмы работы (что легче для лиц с большим профессиональным опытом и труднее для молодых).
4. Умение на работе доброжелательно общаться со многими людьми (у сангвиников это получается без проблем, чего нельзя сказать о холериках и флегматиках).

Несоответствие этим требованиям создаёт почву для возникновения конфликтов в коллективе.

Библиографический список

1. Большакова Г.И., Тельных Н.В. *Социология управления*: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2003.
2. Морозова Н.А. Управление коммуникациями в организации. *Вестник Воронежского университета*. 2013; 2: 173 − 180.
3. Грановская Р.М. *Конфликт и творчество в зеркале психологии*. Москва, 2002.
4. Суровцева Е.С. Актуальные проблемы управления организационными коммуникациями. *Вестник. Тамбовского ун-та*. 2008; 2: 125 − 128.
5. Бражникова Г.Н. Некоторые проблемы коммуникационной составляющей процесса управления в организации. *Инновации в науке*. 2012; 13-2: 5 − 11.

References

1. Bol'shakova G.I., Tel'nyh N.V. *Sociologiya upravleniya*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu, 2003.
2. Morozova N.A. Upravlenie kommunikaciyami v organizacii. *Vestnik Voronezhskogo universiteta*. 2013; 2: 173 − 180.
3. Granovskaya P.M. *Konflikt i tvorchestvo v zerkale psihologii*. Moskva, 2002.
4. Surovceva E.S. Aktual'nye problemy upravleniya organizacionnymi kommunikaciyami. *Vestnik. Tambovskogo un-ta*. 2008; 2: 125 − 128.
5. Brazhnikova G.N. Nekotorye problemy kommunikacionnoj sostavlyayuschej processa upravleniya v organizacii. *Innovacii v nauke*. 2012; 13-2: 5 − 11.

Статья поступила в редакции 11.11.18

УДК 159.9

***Pilishvili T.S.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Department of Psychology and Pedagogy, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: meinestadt@yandex.ru*
***Edimenchenko V.S.**, MA student, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: v.edimenchenko@gmail.com*

FEATURES ABOUT SATISFACTION OF THE BODY AMONG YOUNG WOMEN. The article studies a problem of perception of images in the process of building self-esteem in young women. The purpose of the empirical study, which was attended by 100 people, is aimed at revealing the relationship between I, self-confidence and individual components of self-concept at the age of 18-25. As a result of the research it was discovered that the self-esteem of young women is closely associated with their understanding about their own body, with the pursuit of thinness, with the level of dissatisfaction with their body attractiveness and physical abilities. At the same time, high satisfaction with one's own body forms the strongest connections with scales that characterize relationships with your peers and the opposite sex and significantly associate with the level of general satisfaction with women's self-esteem and adaptation in society.

Key words: **body image, self-esteem, self-conception, dissatisfaction with body, physical appearance.**

***Т.С. Пилишвили**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: meinestadt@yandex.ru*
***В.С. Едименченко**, магистр, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: v.edimenchenko@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СВОИМ ТЕЛОМ У МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН

Данная статья посвящена изучению проблемы восприятия своего образа в процессе формирования самооценки у молодых женщин. Целью эмпирического исследования, в котором приняло участие 100 человек, являлось выявление взаимосвязи между образом Я, общей самооценкой и отдельными компонентами Я-концепции в возрасте от 18-25 лет. В результате исследования было обнаружено, что Самооценка женщин связана с их представлением о собственном теле, со стремлением к худобе, с уровнем неудовлетворённости своим телом, привлекательностью и физическими способностями. В то же время, высокая удовлетворённость образом собственного тела у молодых женщин образует наиболее сильные взаимосвязи со шкалами, характеризующими отношения со сверстниками своего и противоположного пола, значимо связана с высокими показателями общей удовлетворённости собой, самооценки и уровня адаптированности в социуме.

Ключевые слова: **Образ тела, самооценка, Я – концепция, неудовлетворённость телом, физический облик.**

На текущий момент среди факторов, влияющих на формирование отношения к своему телу, физическому Я, чаще всего выделяют: различные культурные стереотипы, общественные нормы, героев произведений искусства и литературы, средства массовой информации, семейные отношения и других значимых для человека людей. Несмотря на это, в отечественной литературе недостаточно исследований по изучению особенности удовлетворённости своим телом у молодых женщин, формирование отношения к своему физическому Я.

Период ранней взрослости именуют «молодостью». Возрастные границы – 18-25 лет. Данный период характеризуется завершением основной фазы биологического развития и сопровождается замедлением роста. Как отмечает Б.Г. Ананьев, пик психических, интеллектуальных и психофизиологических функций приходится на период от 19 до 20 лет, когда наблюдается повышение уровня внимания, психомоторных характеристик, достигает вершин развития мышление, а также наблюдается пик динамичности тормозных и возбудительных процессов [1]. Данный возрастной период можно рассматривать как пик общесоматического развития, а также периодом развития всех видов чувствительности.

Специфические особенности данного возрастного периода следующие:

1. Достигается оптимума цветовой чувствительности, сенсомоторных реакций [2]);
2. В данном возрасте происходит общесоматическое развития, а также достигает оптимума половое и физическое созревание.
3. В данном возрасте активно формируются вербальные и интеллектуальные функции [1].

Молодая девочка и будущая девушка в раннем возрасте формирует своё внешнее представление о себе, определяет внутреннее отношение к своему телу, к своему «Я». В первую очередь, девушкам свойственно определять привлекательность для других лиц, а на втором плане − это умственные и индивидуальные особенности. Внешний вид для общества является практически основным акцентом для реализации целей для современной молодёжи.

Отношение к собственному физическому «Я» − это психологический параметр, он зачастую проявляется в юности. Главная задача этого периода состоит в том, чтоб собрать воедино знания о себе и интерпретировать образы себя в личную идентичность.

Недостаточный уровень проработанности вопросов соотношения физического образа «Я» и их представлений о красоте обуславливают актуальность обращения к теме «Особенности удовлетворённости своим телом у молодых женщин».

Методики и выборка исследования. Субъектами исследования стало 60 молодых красивых женщин, в возрасте от 18 до 25 лет, имеющих примерно одинаковый социальный статус, состоящих в официальном браке, трудоустроенных и не имеющих детей. Применялись следующие конкретные методики исследования:

- шкала удовлетворённости собственным телом (О.А. Скугаревский);
- опросник «Стратегии самопредъявления»;
- методика исследования самоотношения (С.Р. Пантилеев);
- тест «Индекс жизненной удовлетворённости» (адаптация Н.В. Паниной).

Анализ результатов исследования осуществлялся с использованием средств математической статистики – нами был использован статистический критерий Стьюдента для несвязанных выборок, а также корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена. Статистический анализ осуществлялся в специализированном программном пакете Statistica 10.0.

Обсуждение результатов исследования.

В ходе исследования определено, что низкий уровень удовлетворённости собственным телом имеют 3% испытуемых, пониженный уровень удовлетворённости своим телом – 9% испытуемых, средний уровень удовлетворённости своим телом – 83% испытуемых. Повышенный уровень удовлетворённости собственным телом имеют 5% испытуемых. В целом, можно говорить о том, что большинство женщин, которые приняли участие в исследовании, характеризуются средним уровнем удовлетворённости, то есть можно говорить о преимущественно нейтральном отношении к своему телу и физическому образу «Я» в исследуемой выборке.

Наиболее положительными оценками в среднем по выборке в образе «Я» у женщин характеризуются грудь (3,4), кожа (3,32), зубы (3,32), а также ступня (3,22). Наименьшие оценки получают кисть (2,78), а также нос и колени (2,8).

Охарактеризуем результаты методики «Тест жизненной удовлетворённости». По шкале интереса к жизни у 52% испытуемых выявлены низкие показатели, у 48% испытуемых – высокие показатели, что говорит об энтузиазме, увлечённом отношении к обычной повседневной жизни.

По шкале последовательности в достижении целей у 40% испытуемых выявлены низкие показатели, что отражает пассивное примирение с жизненными неудачами, принятие того, что приносит жизнь, у 60% испытуемых выявлены высокие показатели, что говорит о решительности, стойкости, направленных на достижение цели.

По шкале согласованности между поставленными и достигнутыми целями у 47% испытуемых выявлены низкие показатели, у 53% испытуемых – высокие показатели, что говорит об убеждённости испытуемых в способности достичь тех целей, которые они считают для себя важными.

По шкале положительной оценки себя и своих ресурсов у 48% испытуемых выявлены низкие показатели, у 52% испытуемых – высокие показатели, что говорит о высокой самооценке.

По шкале общего фона настроения у 40% испытуемых выявлены низкие показатели, у 60% испытуемых – высокие показатели, что говорит о высоком уровне оптимизма и удовольствия от жизни.

Индекс жизненной удовлетворённости средний у 40% испытуемых, низкий – у 58% испытуемых, высокий – у 2% испытуемых.

Проанализируем взаимосвязь между удовлетворённостью своим телом и показателями самоотношения. Для этого проведём корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Значимая прямая корреляция выявлена между удовлетворённостью своим телом и самоуверенностью (r_s = 0,255 при p=0,049). Полученная взаимосвязь означает, что чем выше удовлетворённость своим телом, тем выше самоуверенность. Значимая прямая корреляция выявлена между удовлетворённостью своим телом и самоценностью (r_s = 0,333 при p=0,009). Полученная взаимосвязь означает, что чем выше удовлетворённость своим телом, тем выше самоценность. Значимая прямая корреляция выявлена между удовлетворённостью своим телом и самопринятием (r_s=0,495 при p=0,000). Полученная взаимосвязь означает, что чем выше удовлетворённость своим телом, тем выше самопринятие. Значимая обратная корреляция выявлена между удовлетворённостью своим телом и конфликтностью (r_s= -0,520 при p=0,000). Полученная взаимосвязь означает, что чем выше удовлетворённость своим телом, тем ниже внутренняя конфликтность, и наоборот. Значимая обратная корреляция выявлена между удовлетворённостью своим телом и самообвинением (r_s = -0,370 при p=0,004). Полученная взаимосвязь означает, что чем выше удовлетворённость своим телом, тем ниже самообвинение, и наоборот.

Проанализируем взаимосвязь между удовлетворённостью своим телом и стратегиями самопредъявления. Значимая прямая корреляция выявлена между удовлетворённостью своим телом и самопродвижением (r_s = 0,541 при p=0,000). Полученная взаимосвязь означает, что чем выше удовлетворённость своим телом, тем более выражена стратегия самопродвижения.

Значимая обратная корреляция выявлена между удовлетворённостью своим телом и демонстрацией слабости (r_s = -0,445 при p=0,000). Полученная взаимосвязь означает, что чем выше удовлетворённость своим телом, тем менее выражена стратегия демонстрации слабости, и наоборот.

Значимая прямая корреляция выявлена между удовлетворённостью своим телом и вариативностью поведения (r_s = 0,575 при p=0,000). Полученная взаимосвязь означает, что чем выше удовлетворённость своим телом, тем более выражена стратегия вариативности поведения.

Проанализируем взаимосвязь между удовлетворённостью своим телом и удовлетворённостью жизнью.

Значимая прямая корреляция выявлена между удовлетворённостью своим телом и положительной оценкой себя и своих поступков (r_s = 0,382 при p=0,003). Полученная взаимосвязь означает, что чем выше удовлетворённость своим телом, тем более выражена положительная оценка себя и своих поступков.

Значимая прямая корреляция выявлена между удовлетворённостью своим телом и общим фоном настроения (r_s = 0,465 при p=0,000). Полученная взаимосвязь означает, что чем выше удовлетворённость своим телом, тем выше общий фон настроения.

Значимая прямая корреляция выявлена между удовлетворённостью своим телом и удовлетворённостью жизнью (r_s = 0,403 при p=0,001). Полученная взаимосвязь означает, что чем выше удовлетворённость своим телом, тем выше удовлетворённость жизнью.

Выводы исследования. С теоретической точки зрения рассмотрены удовлетворённость своим телом как психологическом феномен. Взаимосвязь между особенностями телесного сознания, а также представлениями человека относительно образа собственного физического «Я» устанавливалась в работах исследователей-психотерапевтов [3, с. 20], а также в рамках телесно-ориентированной терапии [4]. В работах учёных была выделена наиболее значимая роль представлений относительно схемы тела, о её функциях в развитии физического образа «Я». Так, О.Н. Молчанова отмечает наличие связи между физическим образом «Я» и самооценкой человека. Отмечается, что степень принятия своего физического образа «Я» оказывает непосредственное влияние на самооценку личности подростков [5]. В.Н. Никитин говорит о том, что характер поведения человека может оказывать влияние на механизмы компенсации реальной или воображаемой ущербности тела [4].

В ходе эмпирического исследования было определено следующее:

В результате проведенного эмпирического исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. Удовлетворённость своим телом взаимосвязана с самоуверенностью, самоценностью и самопринятием – чем выше удовлетворённость телом, тем выше самоуверенность, самоценность и самопринятие.
2. Удовлетворённость своим телом взаимосвязана с такими стратегиями самопредъявления, как самопродвижение и вариативность – чем выше удовлетворённость своим телом, тем более выражены стратегии самопродвижения и вариативности.
3. Удовлетворённость своим телом и положительной оценкой своих поступков, общим фоном настроения и удовлетворённостью жизнью – чем выше удовлетворённость своим телом, тем выше положительная оценка своих поступков, общий фон настроения и удовлетворённость жизнью.
4. Неудовлетворённость своим телом связана с внутренней конфликтностью, самообвинением и демонстрацией слабости – чем более выражена неудовлетворённость своим телом, тем выше внутренняя конфликтность, самообвинение и чаще используется стратегия самопредъявления, демонстрации слабости.

Цель исследования достигнута, задачи решены. Гипотеза исследования подтвердилась.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. *Избранные труды по психологии*: в 2 томах. Издательство: Санкт-Петербургского университета, 2007; 1.
2. Рыбалко Е.Ф. *Возрастная и дифференциальная психология:* учебное пособие. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1990.
3. Кречмер Э. *Строение тела и характер*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000.
4. Никитин В.Н. *Онтология телесности: Смыслы, парадоксы, абсурд*. Москва: Когито-Центр, 2006.
5. Молчанова О.Н. *Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования*. Москва: Флинта: Наука, 2010.

References

1. Anan'ev B.G. *Izbrannye trudy po psihologii*: v 2 tomah. Izdatel'stvo: Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2007; 1.
2. Rybalko E.F. *Vozrastnaya i differencial'naya psihologiya:* uchebnoe posobie. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1990.
3. Krechmer `E. *Stroenie tela i harakter*. Moskva: `EKSMO-Press, 2000.
4. Nikitin V.N. *Ontologiya telesnosti: Smysly, paradoksy, absurd*. Moskva: Kogito-Centr, 2006.
5. Molchanova O.N. *Samoocenka: Teoreticheskie problemy i `empiricheskie issledovaniya*. Moskva: Flinta: Nauka, 2010.

Статья поступила в редакцию 08.11.18

УДК 3016.662

Popova S.Yu., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: smolikpopov@list.ru*
Pronina E.V.*, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletov (Vladimir, Russia), E-mail: pronina.ev@gmail.com*

EXPERTISE OF YOUTH PROJECTS IN RUSSIA: PROBLEM STATEMENT. The article is dedicated to an analysis of the expert evaluation of youth projects existing in Russia. The system of grant support for youth projects exists relatively recently, and therefore the practice of examining the viability of projects is quite young. The authors give an overview of expert activities and their functions, discuss principles for the selection of experts, give an example of existing criteria for evaluating youth projects of a social orientation, developed by the Federal Agency for Youth Affairs of the Russian Federation. Youth initiatives and their grant support proves the importance of systematic work with young people, helps substantiate a comprehensive approach in educating a young person, professional development of the personality, and social activity of the younger generation.

Key words: **state youth policy (GMP), youth initiative, project, social design, expertise, expert, expert work.**

С.Ю. Попова*, канд. психол. наук, доц., Московский государственный педагогический университет, г. Москва, E-mail: smolikpopov@list.ru*
Е.В. Пронина*, канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: pronina.ev@gmail.com*

ЭКСПЕРТИЗА МОЛОДЁЖНЫХ ПРОЕКТОВ В РОССИИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Статья посвящена анализу существующей в России экспертной оценке молодёжных проектов. Система грантовой поддержки молодёжных проектов существует сравнительно недавно, поэтому и практика экспертизы жизнеспособности проектов достаточно молода. Авторы дают обзор экспертной деятельности и её функций, рассуждают о принципах отбора экспертов, приводят пример существующих критериев оценки молодёжных проектов социальной направленности, разработанных Федеральным агентством по делам молодёжи РФ.

Молодёжные инициативы и их грантовая поддержка доказывает важность системной работы с молодёжью, помогает обосновать комплексный подход в воспитании молодого человека, профессиональное развитие личности, социальную активность подрастающего поколения.

Ключевые слова: **государственная молодёжная политика (ГМП), молодёжная инициатива, проект, социальное проектирование, экспертиза, эксперт, экспертная работа.**

В условиях динамичного развития общества, активного включения молодёжи в модернизационные процессы, актуальным является вопрос научного осмысления системной работы с молодёжью, осуществляемое государством. Формируются актуальные направления молодёжной политики, складывающиеся в приоритеты работы государства с молодёжью, развивается нормативно-правовая база ГМП, продолжается работа над структурой исполнительных органов власти, реализующих молодёжную политику.

В связи с этим в Российской Федерации в 2014 году был разработан документ «Основы государственной молодёжной политики России до 2025 года», который определяет систему принципов, приоритетных задач и механизмов, обеспечивающих реализацию государственной молодёжной политики» [1].

В этом документе государственная молодёжная политика определена как «направление деятельности Российской Федерации, представляющее собой систему мер нормативно-правового, финансово-экономического, организационно-управленческого, информационно-аналитического, кадрового и научного характера, реализуемых на основе взаимодействия с институтами гражданского общества и гражданами, активного межведомственного взаимодействия, направленных на гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспита-

ние молодёжи, расширение возможностей для эффективной самореализации молодёжи и повышение уровня её потенциала в целях достижения устойчивого социально-экономического развития, глобальной конкурентоспособности, национальной безопасности страны, а также упрочения её лидерских позиций на мировой арене» [1].

В современных реалиях проблема формирования и реализации молодёжной политики в России приобретает исключительное научно-теоретическое и практическое значение и разработка её социально-психологических основ ждёт своего развития.

Необходимо заметить, что большинство современных отечественных учёных, исследующих молодёжь как социально-демографическую группу, имеющую особенные психолого-педагогические характеристики (С.С. Гиль, И.Д. Демакова, И.А. Зимняя, Ю.А. Зубок, Е.А. Леванова, Т.Э. Петрова, С.Ю. Попова, Е.В. Пронина, М.В. Рейзвих, Т.К. Ростовская, Н.Ю. Синягина, Н.Л. Смакотина, С.В. Тетерский, С.М. Фомина, С.В. Чуев, В.И. Чупров, Ю.И. Щербаков), подчёркивают важность комплексного подхода в воспитании молодого поколения. Используя психолого-акмеологический и личностно-ориентированный подходы, они разрабатывают программы профессионального развития личности, развития лидерского потенциала, формирования социальной активности [2].

Перед специалистами сферы работы с молодёжью ставятся задачи создавать новые оригинальные приёмы или целостные подходы в профессиональной деятельности, ориентированные на активизацию творческого отношения молодёжи к жизнедеятельности, формирование социальной активности, развитие систем поддержки молодёжных социально значимых инициатив.

Под социальной активностью личности мы понимаем осознанную и целенаправленную деятельность человека по преобразованию различных сфер жизни общества, соотнесённую с личностными интересами и общечеловеческими ценностями, обусловленную внутренними психологическими и внешними социальными факторами. В результате субъект-объектных и субъект-субъектных связей происходит реализация социальной сущности человека, происходит изменение как конкретных структурных единиц социума, так и самой личности в результате взаимодействия с этим социумом [3].

В этой связи, молодёжная политика должна быть адекватной современному положению и перспективам развития российского государства и его роли в международном сообществе [4].

В России молодёжная политика активно развивается: ценность молодёжи как ресурса общества, определяющего будущее страны, очевидна. Этот тезис подтверждается тем вниманием, которое государство оказывает молодёжи разработкой стратегий, создающих условия для реализации подрастающего поколения, увеличивающимися объёмами финансирования молодёжных инициатив, расширением охвата различных категорий молодёжи при внедрении социально ориентированных государственных программ, привлечением молодых специалистов во все отрасли жизнедеятельности общества в качестве полноправных партнёров.

Отношение к молодёжной политике в современной России сформулировал Президент РФ В.В. Путин: «Когда мы говорим о молодёжной политике, то имеем в виду целый комплекс экономических, социальных вопросов, проблем демографии, науки, образования, жилищной политики… Это продолжение нашей стратегической линии на инвестиции в человеческий капитал. Об этом мы заявили в Концепции долгосрочного развития страны до 2020 года. Те, кому сегодня 15, 20, 30 лет, в 40 лет станут главными действующими лицами в нашей стране по реализации планов и проектов развития России, укрепления гражданского общества. Молодёжь − наиболее динамичная и, в то же время, наиболее уязвимая часть общества. С одной стороны, она способна на многое. Может сделать страну по-настоящему успешной и конкурентоспособной, но требует поддержки, поощрения, создания здоровой жизненной среды и надёжных социальных гарантий… Необходимо снять все барьеры для роста карьерного продвижения молодёжи в бизнесе, системе госуправления, в науке, предоставить ей широкие возможности для личностной и профессиональной самореализации» [5].

Предлагаемые новые элементы ГМП, механизмы её реализации должны носить системный характер, иметь научную основу, учитывать положительный региональный опыт работы с молодёжью, соответствовать специфике условий современных исторических и политических вызовов.

Необходимо подчеркнуть, что особенности развития государственной молодёжной политики в РФ обусловлены динамичностью внутриполитических процессов современного российского общества, включённого в процессы глобализации, потребностью со стороны государственных институтов в оптимизации управления молодёжной политикой на федеральном и региональном уровнях, новой ролью и миссией молодёжи, её влиянием на социально-политические и экономические процессы в стране.

Становление ГМП как отдельной сферы по-прежнему требует совершенствования нормативно-правового обеспечения. Открытым остаётся вопрос о принятии Федерального закона «О молодёжи и государственной молодёжной политике в Российской Федерации» (далее **–** Федеральный закон).

Специалисты сферы работы с молодёжью, представители научного мира активно обсуждают вопрос: сможет ли Федеральный закон не только установить правовой статус молодёжи, цели, принципы и основные направления государственной молодёжной политики Российской Федерации, но и стать мерой, которая позволит осуществить политический и содержательный прорыв в сфере государственной молодёжной политики.

Имея нормативно-правовую базу ГМП, необходимо развивать механизмы и технологии реализации молодёжной политики.

Следует заметить, что анализ функционирования механизмов реализации молодёжной политики позволит определить критерии эффективности реализации ГМП.

Некоторые исследователи под механизмами реализации государственной молодёжной политики представляют следующие блоки: программный, информационный, организационный, политический, экономический механизмы [6].

Однако, на наш взгляд, в предлагаемых моделях не учтён кадровый механизм, т. е. образовательный блок. Пренебрегать этим фактором чрезвычайно опасно: мы видим серьёзные негативные последствия, когда непрофессионалы занимаются молодёжью. Вопрос о подготовке кадров сферы работы с молодёжью по-прежнему актуален.

На современном этапе реализации государственной молодёжной политики активно развивается *система поддержки молодёжных инициатив*.

Одним из самых эффективных механизмов поддержки молодёжи является *грантовая поддержка* – безвозмездное целевое финансирование молодёжных проектов.

Система грантовой поддержки функционирует недавно, но стала чрезвычайно действенным способом вовлечения молодёжи в социальную практику, способствует повышению её гражданской активности.

Особым видом поддержки молодёжи является грант — безвозмездная субсидия организациям и физическим лицам в денежной форме для целенаправленной и системной поддержки молодёжных программ и проектов, направленных на исполнение принципов, приоритетных задач и механизмов, обеспечивающих реализацию государственной молодёжной политики, с последующим отчетом об их использовании [7].

Грант является одним из видов целевого финансирования.

К средствам целевого финансирования относится имущество, полученное налогоплательщиком и использованное им по назначению, определённому организацией (физическим лицом) − источником целевого финансирования или федеральными законами.

Для признания суммы как целевого поступления необходимо одновременно выполнение следующих условий:

- поступления являются безвозмездными, то есть не предполагают встречного обязательства по выполнению какой-либо работы, оказанию услуги, передачи товаров и т. п.;
- используются в интересах основной деятельности фонда (в соответствии с целями и задачами, прописанными в уставных документах);
- используются в соответствии с их назначением, определённым источником таких средств. Данное условие может быть исполнено посредством составления сметы расходования полученных средств и фактического их использования в соответствии с утвержденной сметой.

Условия предоставления и использования грантов (для целей налогообложения) также определены нормами 14 п. 1 ст. 251 НК РФ:

- гранты предоставляются на безвозмездной и безвозвратной основах российскими физическими лицами, НКО, а также иностранными и международными организациями и объединениями по перечню таких организаций [8], утверждаемому Правительством РФ, на осуществление конкретных программ в области образования, искусства, культуры, науки, физической культуры и спорта (за исключением профессионального спорта), охраны здоровья, охраны окружающей среды, защиты прав и свобод человека и гражданина, предусмотренных законодательством РФ, социального обслуживания малоимущих и социально незащищённых категорий граждан;
- гранты предоставляются на условиях, определяемых грантодателем, с обязательным представлением ему отчёта о целевом использовании гранта.

Система грантовой поддержки способствует вовлечению молодёжи в научно-исследовательскую, творческую деятельность, повышению гражданской активности и формированию здорового образа жизни.

В 2018 году государственная поддержка молодёжных инициатив стала доступнее за счёт значительного расширения охвата целевой аудитории участников (конкурс стал доступен для образовательных организаций высшего образования и молодёжных коллективов) и увеличения объёма финансирования до 2 525,35 млн. рублей (2017 год – 379 млн. рублей).

Рассмотрим систему грантовой поддержки Федерального агентства по делам молодёжи РФ (Росмолодёжь). В неё входят три основных конкурса:

1. Конкурс на предоставление субсидий из федерального бюджета некоммерческим организациям на проведение мероприятий по содействию патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации (46,55 млн. руб.);
2. Всероссийский конкурс молодёжных проектов (2395 млн. руб.);
3. Конкурс молодёжных проектов Северо-Кавказского федерального округа (83,8 млн. руб.).

В 2018 году Всероссийский конкурс молодёжных проектов проходил для следующих категорий участников:

1. Всероссийский Интернет-отбор претендентов на получение грантовой поддержки среди физических лиц;

2. Молодёжные коллективы/клубы;
3. Творческие инициативы молодёжи;
4. Всероссийский Интернет-отбор претендентов на получение грантовой поддержки среды молодёжных и детских общественных объединений;
5. Вузы;
6. Конкурс проектов в рамках молодёжных форумов.

Организуя конкурсы молодёжных проектов в условиях очного (форумные кампании) и заочного (через АИС – Автоматизированная Информационная Система) форматов, возникает ряд проблем, связанных с квалифицированной оценкой молодёжных инициатив на предмет жизнеспособности проекта и его профессионального оформления. На основе анализа научной литературы и практического опыта реализации молодёжной политики выделены следующие проблемы в сфере проведения экспертизы молодёжных проектов экспертным сообществом:

- низкий уровень информирования молодёжи о предоставлении грантов Федеральным агентством по делам молодёжи;
- слабо отрегулированная система отбора профессиональных экспертных групп конкурсов молодёжных проектов на соискание грантовой поддержки;
- отсутствие утверждённой системы оценки молодёжных проектов федеральными экспертами в соответствии с критериями проектного менеджмента;
- невысокий уровень культуры социального проектирования молодёжи, участвующей в грантовых конкурсах;
- неэффективная система контроля требований к соискателям грантовой поддержки, заключающаяся в предоставлении отчётности за реализацию гранта;
- низкий уровень правовой и экономической грамотности участников конкурсов на соискание грантовой поддержки молодёжных инициатив;
- система заключения соглашений с победителями грантовых конкурсов на федеральном уровне не обеспечивает полноту выполнения взятых на себя обязательств в реализации проекта;
- отсутствие механизма системной демонстрации удачно реализованных проектов в целью популяризации опыта и прозрачности потраченных средств.

Данные направления были обсуждены в ходе экспертного опроса, проводимого в Федеральном агентстве по делам молодёжи в 2018 году и предоставлены руководителем грантового отдела Н.В. Орловой.

В настоящий момент идёт интенсивный процесс научного осознания имеющейся практики экспертиз. Определимся с категориальным аппаратом. Под *экспертизой* мы понимаем процедуры, проводимые специалистами (экспертами), включающие диагностику жизнеспособности проекта, установление достоверности информации о нём, прогнозирование его последующих изменений.

Целью экспертизы молодёжных проектов является установление соответствия предлагаемого проекта и его прогнозируемых результатов целям и задачам государственной молодёжной политики РФ.

Основные функции экспертизы:

- диагностическая (объективная оценка по 10-ти критериям),
- прогностическая (краткосрочные и долгосрочные сценарии развития проекта),
- информационно-контрольная (достоверность информации о проекте)
- проектировочная (выработка рекомендаций).

К экспертизе привлекаются специалисты, участвующие в реализации ГМП, имеющие достаточный опыт экспертной работы, сотрудничества с молодёжными организациями.

Перед экспертами стоят следующие задачи:

- оценить проект по критериям актуальности и социальной значимости, логической связности и реализуемости, инновационности и уникальности;
- определить соотношение планируемых расходов на реализацию проекта и его ожидаемых результатов, реалистичность бюджета и обоснованность планируемых расходов на реализацию проекта;
- сделать вывод о масштабности реализации проекта, опыте успешной реализации проектов по соответствующему направлению деятельности, соответствии этого опыта и компетенций команды проекта, информационной открытости и публичности проектной деятельности;
- сопоставить собственный вклад заявителя и дополнительные ресурсы, привлекаемые на реализацию проекта с запрашиваемой суммой гранта;

В ходе решения поставленных задач, эксперты дают аргументированное заключение о соответствии нормативно-правовым документам, положениям государственной молодёжной политики представляемого проекта, его реализуемости и целесообразности поддержки. В общем комментарии указываются имеющиеся недочёты и даются предложения по их устранению.

Остановимся на ключевых моментах, которые важны при принятии решения о поддержке проекта.

При оценке актуальности и социальной значимости проекта важно понять, насколько убедительно доказаны проблемы, на решение которых направлен проект, их описание аргументировано и подкреплено конкретными количественными и качественными показателями, использованы статистические данные, проведены самостоятельные исследования. Актуальность проблемы подтверждена представителями целевой аудитории, потенциальными благополучателями. Мероприятия проекта полностью соответствуют грантовым направлениям. Заявитель обосновал проблематику с опорой на нормативно-правовые документы (распоряжения Правительства Российской Федерации).

Логическая связность и реализуемость проекта, соответствие мероприятий проекта его целям, задачам и ожидаемым результатам определяется наличием чёткой взаимосвязи в структуре проекта: конкретное, измеримое, достижимое, представленное во времени целеполагание (формулирование цели по технологии SMART), задачи в качестве этапов достижения цели, методы в качестве инструментов решения задач, количественные и качественные показатели. Эксперты должны обратить внимание, насколько логически взаимосвязаны разделы заявки, проверить структурированность и детализированность календарного плана, конкретность и разумность сроков.

Инновационность и уникальность проекта предполагает, что проект обладает новизной, направлен на внедрение новых или значительно улучшенных практик, методов деятельности организации проекта.

Под критерием эффективности понимается соотношение планируемых расходов на реализацию проекта и его ожидаемых результатов, измеримость и достижимость этих результатов. Перед экспертами стоит вопрос: «Насколько соразмерны расходы на реализацию проекта запрошенному объёму финансирования, в том числе в расчёте на одного благополучателя».

Обоснованность бюджета предполагает, что бюджет проекта содержит только те статьи расходов, которые необходимы для реализации проекта, в нём предусмотрено финансовое обеспечение всех мероприятий проекта и отсутствуют расходы, которые непосредственно не связаны с мероприятиями проекта, даны комментарии по всем предполагаемым расходам за счёт гранта. Следует обратить внимание на собственный вклад и дополнительные ресурсы, привлекаемые на реализацию проекта, наличие софинансирования в объёме не менее 10% от объёма заявки.

При оценке масштаба реализации проекта учитывается оправданность территориального охвата, реальные возможности участника Конкурса и адекватность по отношению к тем проблемам, на решение которых направлен проект, а также точно рассчитанное количество участников, благополучателей проекта и количество субъектов Российской Федерации при реализации межрегиональных проектов.

Опыт успешной реализации проектов соискателя гранта по соответствующему направлению деятельности должен быть подтверждён, в заявке представлено описание с указанием конкретных программ или мероприятий, имеются сведения о результативности. При оценке следующего критерия – соответствия опыта и компетенций проектной команды планируемой деятельности – эксперт обращает внимание на то, что проект полностью обеспечен опытными, квалифицированными специалистами по всем необходимым для реализации проекта профилям.

Важным показателем для высокой оценки проекта является его информационная открытость и публичность. Эксперт оценивает насколько деятельность участника конкурса освещается в средствах массовой информации, имеет ли участник действующий обновляемый сайт (страницу в социальных сетях), где представлены подробные отчёты о его деятельности, размещена актуальная информация о реализованных проектах, а также продуманный план действий о ходе информационной поддержки проекта.

От эксперта, каким бы образованием и опытом он не обладал, постоянно требуется совершенствование и актуализация знаний в области государственной молодёжной политики и социального проектирования.

Этот тезис можно подтвердить утверждённой Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, где говорится о необходимости в преобразовании направлений и содержания подготовки специалистов для обеспечения кадрового потенциала ГМП.

В качестве отдельной проблемы необходимо заявить о такой кадровой потребности, как наличие профессионального сообщества экспертов молодёжных проектов, а также научного определения условий, при которых возможно создание авторитетного пула экспертов.

Многолетний опыт работы авторов статьи в качестве экспертов Федерального агентства по делам молодёжи РФ позволяет сделать следующие выводы.

1. В настоящий момент актуальным является вопрос научного осмысления системной работы с молодёжью, разработка её социально-психологических основ.

2. Активно развивается система поддержки молодёжных социально значимых инициатив посредством грантовых конкурсов – способа вовлечения молодёжи в социальную практику, способствующую повышению её гражданской активности.

3. Организация экспертизы молодёжных проектов требует унификации и научного обоснования установления объективного соответствия предлагаемого проекта и его прогнозируемых результатов целям и задачам ГМП РФ.

4. Необходимо разработать процедуру определения экспертного сообщества, способного качественно оценить социальную значимость молодёжного проекта, его жизнеспособность, соответствие государственному запросу и разработанного согласно законам проектного менеджмента.

Библиографический список

1. *Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 года № 2403-р «Основы государственной молодёжной политики Российской Федерации на период до 2015 года»*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/5416a7ecef3afe3ff052deb74264bbf282e889ef/
2. Попова С.Ю., Пронина Е.В. Реализация государственной молодёжной политики в Российской Федерации: подготовка кадров. *Образование личности*. 2017; 3: 34 − 42.
3. Попова С.Ю., Селезнева А.В. Социальная активность молодёжи: состояние проблемы и перспективы развития. *Образование личности*. 2018; 2: 96 − 103.
4. Раковская О.А. *Социальные ориентиры молодёжи: тенденции, проблемы, перспективы.* Москва: Наука, 2004: 43.
5. *В.В. Путин о молодёжной политике*. Available at: http://pokolenie2025.com/v-v-putin-o-molodezhnoy-politike/
6. Проблемы развития человеческого потенциала в деятельности Совета Федерации (наука, образование, культура). *Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ.* 2001; 10 (141): 47.
7. Сайт Федерального агентства по делам молодёжи. Available at: https://fadm.gov.ru/
8. *О перечне Международных и иностранных организаций, получаемые налогоплательщиками гранты (безвозмездная помощь) которых не подлежат налогообложению и не учитываются в целях налогообложения в доходах российских организаций − получателей грантов.* Постановление Правительства РФ от 28.06.2008 № 485 (ред. от 2.08.2010). Available at: http://base.garant.ru/12161143/

References

1. *Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 noyabrya 2014 goda № 2403-r «Osnovy gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2015 goda»*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/5416a7ecef3afe3ff052deb74264bbf282e889ef/
2. Popova S.Yu., Pronina E.V. Realizaciya gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii: podgotovka kadrov. *Obrazovanie lichnosti*. 2017; 3: 34 − 42.
3. Popova S.Yu., Selezneva A.V. Social'naya aktivnost' molodezhi: sostoyanie problemy i perspektivy razvitiya. *Obrazovanie lichnosti*. 2018; 2: 96 − 103.
4. Rakovskaya O.A. *Social'nye orientiry molodezhi: tendencii, problemy, perspektivy.* Moskva: Nauka, 2004: 43.
5. *V.V. Putin o molodezhnoj politike*. Available at: http://pokolenie2025.com/v-v-putin-o-molodezhnoy-politike/
6. Problemy razvitiya chelovecheskogo potenciala v deyatel'nosti Soveta Federacii (nauka, obrazovanie, kul'tura). *Analiticheskij vestnik Soveta Federacii FS RF.* 2001; 10 (141): 47.
7. Sajt Federal'nogo agentstva po delam molodezhi. Available at: https://fadm.gov.ru/
8. *O perechne Mezhdunarodnyh i inostrannyh organizacij, poluchaemye nalogoplatel'schikami granty (bezvozmezdnaya pomosch') kotoryh ne podlezhat nalogooblozheniyu i ne uchityvayutsya v celyah nalogooblozheniya v dohodah rossijskih organizacij − poluchatelej grantov.* Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 28.06.2008 № 485 (red. ot 2.08.2010). Available at: http://base.garant.ru/12161143/

Статья поступила в редакцию 08.11.18

УДК 159.942

Sungurova N.L., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: sungurovanl@mail.ru*

Pejic Indiana, *MA Student, Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: indiana.pejic@mail.ru*

A COMPARATIVE ANALYSIS OF COGNITIVE REGULATION OF EMOTIONS AND CULTURAL INTELLIGENCE OF RUSSIAN AND NIGERIAN STUDENTS IN TERMS OF INTERNATIONAL COMMUNICATION. In terms of educational activities in an international university, it is important to know and take into account cultural differences in the manifestation and regulation of emotions that can become a barrier to positive intercultural understanding. The article presents the results of a theoretical and empirical study of cognitive regulation of emotions and cultural intelligence on the example of a comparative analysis on a sample of Russian and Nigerian students. The results show the differences in the manifestation of cultural intelligence and strategies of cognitive regulation of emotions in Russian and Nigerian students. It has been revealed that there is the relationship of the components of cultural intelligence with the strategies of cognitive regulation of emotions. Russian students exhibit more flexible verbal and non-verbal behavior in the process of intercultural communication. They often attribute the events to the global scale, tend to exaggerate the negative consequences of the incident. In the process of regulation of emotional state Russian students focus on the interpretation of the meaning of the event, focus on their own negative role, prone to self-blame. Nigerian students are distinguished by a more pronounced awareness of themselves as subjects included in a foreign cultural environment and they are more motivated to interact with people of other nationalities in a foreign country. They do not tend to disastrous life events, they accept and cope with stressful and negative events easier, trying to analyze them in a positive light, from the standpoint of religious beliefs.

Key words: **cognitive regulation of emotions, cultural intelligence, intercultural and interethnic communication.**

Н.Л. Сунгурова, *канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: sungurovanl@mail.ru*

И. Пеич, *магистрант каф. психологии и педагогики РУДН, г. Москва, E-mail: indiana.pejic@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ И КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РОССИЙСКИХ И НИГЕРИЙСКИХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Исследование реализовано при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00834-ОГН «Интеллектуальные основания распознавания эмоций представителями разных культур».

В условиях осуществления образовательной деятельности в международном вузе важно знать и учитывать культурные различия в проявлении и регуляции эмоций, которые могут стать барьером на пути к позитивному межкультурному взаимопониманию. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования когнитивной регуляции эмоций и культурного интеллекта на примере сравнительного анализа выборки российских и нигерийских студентов. Результаты проведённого нами исследования показали различия в проявлении культурного интеллекта и стратегиях когнитивной регуляции эмоций у российских и нигерийских студентов, выявили взаимосвязь компонентов культурного интеллекта со стратегиями когнитивной регуляции эмоций. Российские студенты проявляют более гибкое вербальное и невербальное поведение в процессе межкультурной коммуникации. Они чаще приписывают произошедшим событиям глобальный масштаб, склонны преувеличивать негативные последствия случившегося. Российские студенты при регуляции эмоционального состояния сосредоточиваются на интерпретации значения события, фокусируются на собственной негативной роли, склонны к самообвинению. Нигерийские студенты отличаются более выраженным осознанием себя как субъектов, включённых в чужую культурную среду, мотивационной готовностью к взаимодействию с людьми других национальностей в чужой для них стране. Они не склонны катастрофизировать жизненные события, легче принимают и справляются со стрессовыми и негативными событиями, которые стараются анализировать в позитивном ракурсе, с позиции религиозных убеждений.

Ключевые слова: **когнитивная регуляция эмоций, культурный интеллект, межкультурная и межнациональная коммуникация.**

В современном обществе благодаря возможностям путешествовать, обучаться или работать за границей, возрастает частота межкультурных контактов, что делает необходимым умение взаимодействовать с представителями других культур. В условиях расширяющихся международных контактов могут возникнуть трудности, связанные с психологическими особенностями межкультурной коммуникации.

У каждого народа есть свои культурно обусловленные правила и нормы проявления и регуляции эмоций, подразумевающие разную эмоциональную ре-

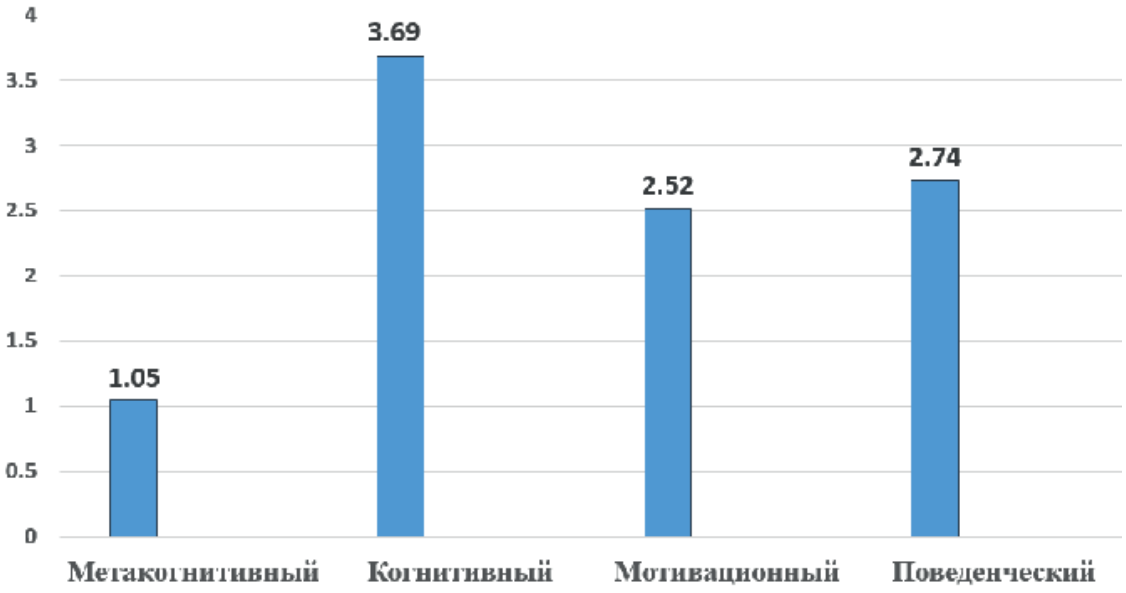


Рис. 1. Средние ранги шкал культурного интеллекта по всей выборке

акцию на одни и те же события, разный уровень эмоциональной контролируемости или неконтролируемости эмоций, открытости или сдержанности, разный уровень эмоциональной экспрессии. «Барьеры» в межкультурной коммуникации вызываются различиями в проявлении эмоций и их регуляции [1; 2; 3], что отражается в непонимании поведения и эмоционального состояния инокультурного собеседника.

К тому же, люди сталкиваются с разными смешанными эмоциями и чувствами в своей жизни. Одной из важнейших возможностей человека является способность регулировать и адаптировать свои эмоции под потребности конкретных ситуаций. Если люди умеют управлять этими чувствами и эмоциями очень хорошо, то они могут иметь более здоровые личные и социальные отношения. Однако большинство людей сталкиваются с трудностями в управлении негативными эмоциями, и основные проблемы возникают в выражении и проявлении таких эмоций. Правильное использование эмоций играет важную роль в жизни, образовании, карьере и успехе людей.

В условиях осуществления образовательной деятельности в международном вузе важно знать и учитывать культурные различия в проявлении и регуляции эмоций, которые могут стать барьером на пути к позитивному межкультурному взаимопониманию. Обучаясь в РУДН, большинство студентов, как нигде, могут узнать силу интернационализма, познакомиться с нормами, правилами и особенностями функционирования в другой культурной среде.

Целью нашего исследования было выявление особенностей когнитивной регуляции эмоций и культурного интеллекта российских и нигерийских студентов в условиях межкультурной коммуникации.

Методы и методики исследования. Для выявления уровня культурного интеллекта был применён опросник «Шкала культурного интеллекта» (К. Эрли, С. Анг в адаптации Е.В. Беловол, К.А. Шкварило, Е.М. Хворовой); стратегии когнитивной регуляции эмоций исследовались с помощью опросника «Когнитивная регуляция эмоций» (Н. Гарнефски, В. Крайг в адаптации О.Л. Писаревой, О.Л. Гриценко). Методы математической обработки данных: описательная статистика, непараметрическая статистика, корреляционный анализ. Программное обеспечение: Microsoft Excel, IBM SPSS Statistics Version 20.

В исследовании принимали участие студенты бакалавриата и магистратуры Российского университета дружбы народов. Объём выборки составил 77 человек (43 российских и 44 нигерийских студента). Средний возраст российских респондентов – 24 года. Средний возраст нигерийских респондентов – 30 лет.

Обсуждение результатов исследования. На первом этапе нами были исследованы особенности компонентов культурного интеллекта студентов (по методике «Шкала культурного интеллекта»). На рис. 1 представлено распределение по шкалам культурного интеллекта по всей выборке.

Распределение средних рангов шкал представлено следующим образом. Преобладающей стратегией выступает “когнитивный компонент” (3,69). На втором месте стоит шкала “поведенческого компонента“ (2,74), далее следуют шкалы «мотивационого компонента» (2,52) и “метакогнитивного компонента” (1,05). Статистическая обработка результатов по критерию X_r^2 Фридмана выявила статистически значимую тенденцию в распределении шкал культурного интеллекта. (X_r^2=109,936; p=0).

На рис. 2 можно видеть распределение средних рангов по шкалам опросника по двум выборкам.

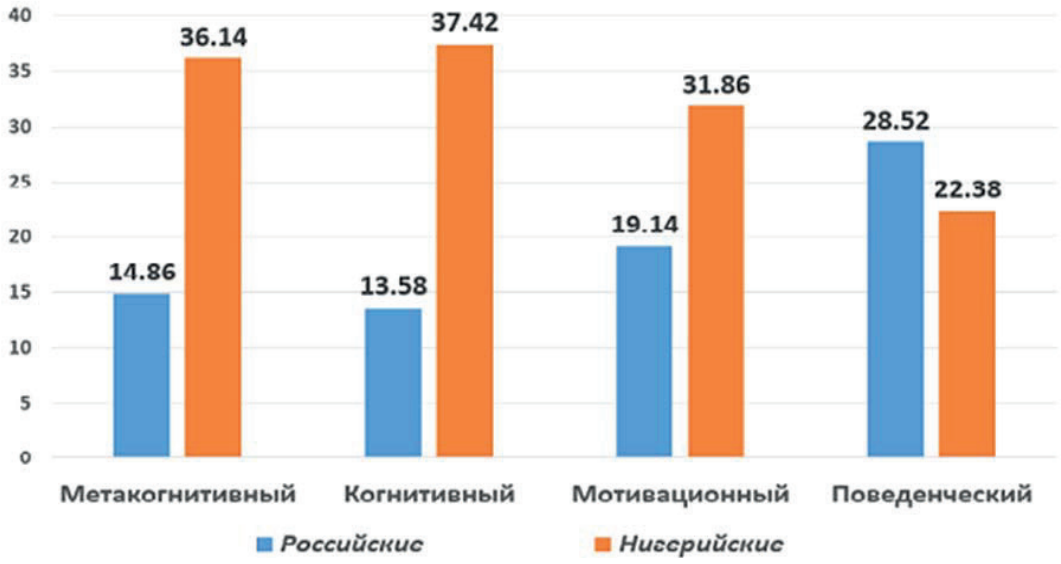


Рис. 2. Сравнительный анализ средних рангов по компонентам культурного интеллекта российских и нигерийских студентов

Мы видим, что средние ранги метакогнитивного, когнитивного и мотивационного компонентов в выборке нигерийских студентов превышают средние ранги этих компонентов в выборке российских студентов. Нигерийские студенты отличаются более выраженным осознанием себя как субъектов, включённых в чужую культурную среду, мотивационной готовностью к взаимодействию с людьми других национальностей в чужой для них стране. Что касается шкалы поведенческого компонента, то наблюдается обратная тенденция. Средний ранг по этому компоненту выше в российской студенческой выборке, что говорит о способности российских студентов проявлять более гибкое вербальное и невербальное поведение в процессе межкультурной коммуникации. Математическая обработка по критерию Манна-Уитни выявила достоверные различия по шкалам «метакогнитивный компонент» (U= 46,5, P=0,000); «когнитивный компонент» (U=14,5, P=0,000); «мотивационный компонент» (U=153,5, P=0,002).

Далее нами были исследованы стратегии когнитивной регуляции эмоций. На рис. 3 представлено распределение по шкалам для всей выборки.

На рис. 4 показано, что у российских студентов в качестве доминирующих стратегий выступают стратегии «катастрофизация» и «обвинение», а у нигерийских студентов преобладает «положительная фокусировка» и «позитивный пересмотр». Математическая обработка при помощи критерия Манна-Уитни выявила достоверные различия по следующим шкалам: «положительная фокусировка» (U=44,5, P=0,000), «перефокусировка» (U=140,5, P=0,001), «позитивный пересмотр» (U=73,5, P=0,000), «помещение в перспективу» (U=102,5, P=0,000), «катастрофизация» (U=61,0, P=0,000), «обвинение других» (U=124, P=0,000).

Россияне чаще приписывают произошедшим событиям глобальный масштаб, склонны преувеличивать негативные последствия случившегося [4]. Российские студенты при регуляции эмоционального состояния сосредоточиваются на интерпретации значения события, фокусируются на собственной негативной роли, склонны винить себя. Наши результаты указывают на то, что нигерийские студенты не склонны катастрофизировать жизненные события, что связано с особенностями нигерийской культуры. Они легче принимают и справ-

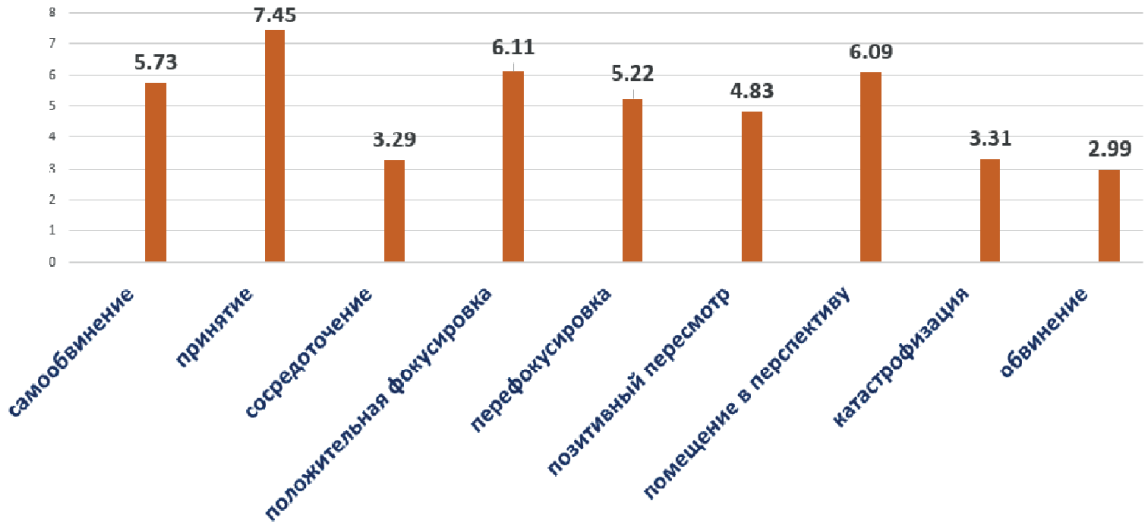


Рис. 3. Средние ранги шкал когнитивной регуляции эмоций по всей выборке

Анализ результатов описательной статистики выявил следующую тенденцию. Преобладающими стратегиями когнитивной регуляции эмоций выступают шкалы "принятие" (7,45), «положительная фокусировка» (6,11), «помещение в перспективу» (6,09) и «обвинение других» (2,99). Статистическая обработка результатов по критерию X_r^2 Фридмана выявила статистически значимую тенденцию в распределении шкал культурного интеллекта (X_r^2=109,936; p=0).

ляются со стрессовыми и негативными событиями, стараются анализировать их в более позитивном ракурсе, чем российские студенты. Представляется, это происходит из-за сильных религиозных убеждений представителей нигерийского народа, веры и надежды в лучшее будущее. Нигерийские студенты имеют определённые стойкие убеждения, например, они практически все верят, что Бог им поможет, когда они окажутся в беде. Даже если всё плохо, нигерийцы

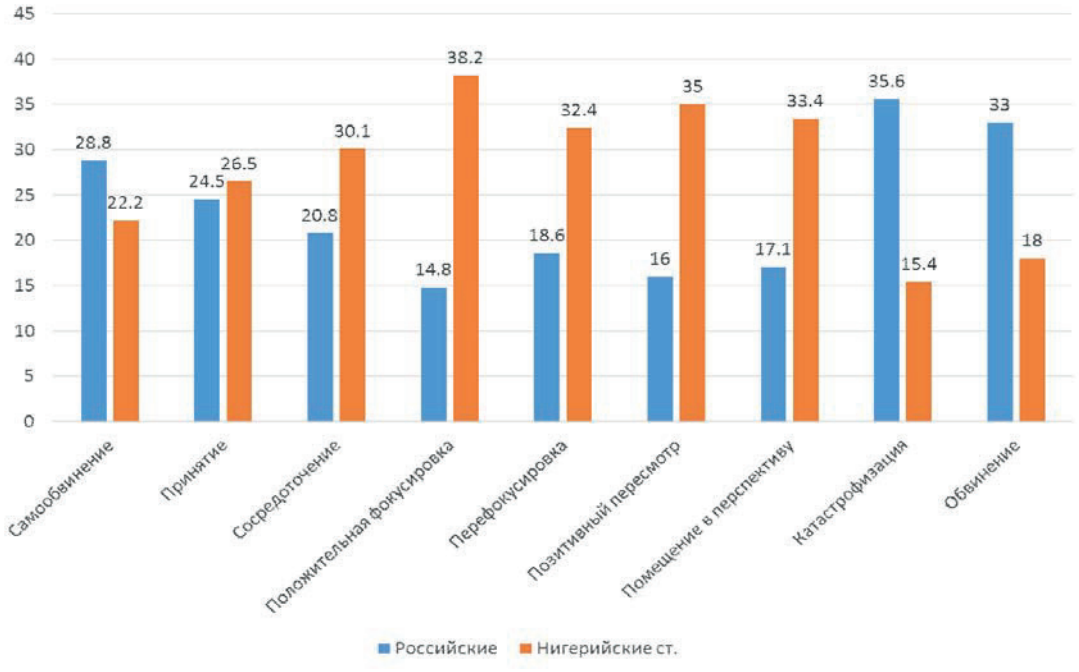


Рис. 4. Сравнительный анализ средних рангов по стратегиям когнитивной регуляции эмоций российских и нигерийских студентов

верят, что это имеет более высокую цель, которую они в данный момент не могут понять [5].

Проведённый нами корреляционный анализ результатов исследования с использованием коэффициента корреляции Спирмена выявил следующие значимые связи. Шкала "метакогнитивный компонент" имеет положительную связь с такими шкалами как: "положительная фокусировка" (rs=0,406 p=0,01), "перефокусировка" (rs=0,383 p=0,01), "позитивный пересмотр" (rs=0, 424 p=0,01), «помещение в перспективу» (rs=0,506 p=0,01), а также отрицательную корреляцию со шкалами "сосредоточение" (rs=-0,356 p=0,05), "катастрофизация" (rs=-0, 513 p=0,01**) и "обвинение других" (rs=-0, 445 0,01). Чем в большей мере студенты осознают свою когнитивную систему, т. е. контролируют отдельные мысленные процессы, относящиеся к культуре, тем в большей степени они будут направлены на понимание культурных различий между народами. Можно предположить, что тем больше они будут размышлять над тем, какие меры должны быть предприняты, чтобы справиться с проблемами и вызовами межкультурной коммуникации. Что подразумевает приписывание положительного значения контакту с иной культурой и их представителями с точки зрения личного роста. У студентов, понимающих культурные разнообразия, меньше отрицательных установок, критики, негативных чувств и мыслей об иной культуре и её представителях.

Шкала "когнитивный компонент" имеет положительную связь с такими шкалами как: «положительная фокусировка» (rs=0,758 p=0,01), «перефокусировка» (rs=0, 361 p=0,05), «позитивный пересмотр» (rs=0,456 p=0,01), «помещение в перспективу» (rs=0,358 p=0,05), а также отрицательную корреляцию со шкалой «катастрофизация» (rs= -0,585 p=0,01). Чем больше у студентов знаний о культурных системах, ценностях и культурных нормах, которые позволяют адаптироваться к разным культурным моделям, тем меньше будут проявляться предубеждения, касающиеся чужой культуры. Студенты в большей мере настроены на создание ситуаций для личностного роста в процессе межкультурной коммуникации, они начинают поиск положительных сторон иной культур. Если студенты заинтересованы культурой и жизнью других людей, то они в большей мере направлены на понимание чувств и эмоций представителя другой культуры.

Шкала «поведенческий компонент» положительно коррелирует со шкалой «положительная фокусировка» (rs=-0, 297, p=0,05). Студенты, стремящиеся создать собственный положительный образ как представителя определённой культуры, в большей степени склонны свести к минимуму неправильное восприятие человека другой национальности и понять коммуникативное поведение представителей другой культуры [6].

Шкала «мотивационный компонент» имеет положительную связь со шкалами: «положительная фокусировка» (rs=0,373 p=0,01), «позитивный пересмотр» (rs=0,321 p=0,05), а также отрицательную корреляцию со шкалой «катастрофизация» (rs=-0, 293 p=0,01). Чем больше студенты мотивированы узнать новую культуру, традиции, изучить язык, понять культурные разнообразия, тем в большей степени они направлены на межкультурную коммуникацию, положительное восприятие соучастника другой культуры.

Выводы исследования

Результаты проведённого нами исследования показали различия в проявлении культурного интеллекта и стратегиях когнитивной регуляции эмоций у российских и нигерийских студентов, выявили взаимосвязь компонентов культурного интеллекта со стратегиями когнитивной регуляции эмоций в условиях межкультурной коммуникации.

Безусловно, опыт многолетнего проживания в другой стране формирует у студентов принятие и понимание культурного многообразия, влияет на развитие устойчивости перед новыми испытаниями, терпимости к новому и необычному, что свидетельствует о личностном росте человека и развитии культурного интеллекта соответственно.

Результаты исследования используются при проведении адаптационных мероприятий с иностранными студентами, в работе кабинета психологической помощи РУДН.

Библиографический список

1. Earley P.C. & Peterson R.S. The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning & Education*. 2004; 3 (1): 100 − 115.
2. Панкратова А. Подход Дж. Гросса к изучению эмоциональной регуляции: примеры кросс-культурных исследований. *Вопросы психологии*. 2014; 1: 147 – 155.
3. Мацумото Д. Культура и эмоции. *Психология и культура*. Под ред. Д. Мацумото. Санкт-Петербург: Питер, 2003: 279 − 315.
4. Hofstede G. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations.* (2nded.). Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.
5. *Leo Igwe Why Africans Are So Religious.* Mar 5, 2017 Available at: https://medium.com/humanist-voices/why-africans-are-so-religious-b37588b43313
6. Gross J.J. & Thompson R.A. *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. In J.J. Gross (Ed.), Handbook of Emotion Regulation. New York: Guilford Press, 2007: 3 − 24.

References

1. Earley P.C. & Peterson R.S. The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning & Education*. 2004; 3 (1): 100 − 115.
2. Pankratova A. Podhod Dzh. Grossa k izucheniyu `emocional'noj regulyacii: primery kross-kul'turnyh issledovanij. *Voprosy psihologii*. 2014; 1: 147 – 155.
3. Macumoto D. Kul'tura i `emocii. *Psihologiya i kul'tura*. Pod red. D. Macumoto. Sankt-Peterburg: Piter, 2003: 279 − 315.
4. Hofstede G. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations.* (2nded.). Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.
5. *Leo Igwe Why Africans Are So Religious.* Mar 5, 2017 Available at: https://medium.com/humanist-voices/why-africans-are-so-religious-b37588b43313
6. Gross J.J. & Thompson R.A. *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. In J.J. Gross (Ed.), Handbook of Emotion Regulation. New York: Guilford Press, 2007: 3 − 24.

Статья поступила в редакцию 31.10.18

УДК 159

Shklyar N.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia),*
E-mail: kor.ped@mail.ru
Karynbayeva O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia),*
E-mail: olgavlad11@mail.ru

THE STUDY OF PERSONALITY SELF-REGULATION AMONG STUDENTS WITH DISABILITIES AS AN ESSENTIAL CONDITION FOR THEIR SOCIAL ADAPTATION. The article touches upon issues of the necessity to study the development of self-regulation of physically disabled students. In the authors' opinion, self-regulation is the most important quality of the individual and thus a factor in the harmonization of the relationship of a disabled child with both himself and the environment. The self-regulation contributes to the removal of various kinds of barriers that prevent physically disabled students from being fully included into the real life. It reveals their own individual psychological essence, increases flexibility and efficiency in various activities, develops skills of constructive interaction with others, contributes to the formation of awareness and regulation of their life positions, forms and develops readiness for self-knowledge, self-change, self-development and self-actualization. The subject of the research is specific individual features of development of personal self-regulation of high school students with disabilities. The experimental base is the Steps Center for Education, Jewish Autonomous region, Birobidzhan. Ten students of 8-9 forms at the age of 14-15 years have taken part in the experiment. Eight students have disorders of their musculoskeletal system, one student has a visual disorder and one student has a hearing disoder. In the study, the researchers have used the *By My Will* test (modified by O.E. Shapovalova) and observation. In the study, we identify specific and individual features of the development of personal self-regulation of physically disabled high school students.

Key words: **personality, personal self-regulation, development, physically disabled students, social adaptation.**

Н.В. Шкляр*, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема», г. Биробиджан,*
E-mail: kor.ped@mail.ru
О.В. Карынбаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема», г. Биробиджан,*
E-mail: olgavlad11@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

В данной статье освещены вопросы о необходимости изучения развития саморегуляции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, именно саморегуляция является важнейшим качеством личности и тем самым фактором гармонизации взаимоотношений ребёнка-инвалида как с самим собой, так и с окружающей средой. Она способствует снятию различного рода барьеров, препятствующих полноценному вхождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в реальную жизнь, а также раскрывает у них собственную индивидуальную психологическую сущность, повышает гибкость и эффективность в различных видах деятельности, развивает навыки конструктивного взаимодействия с окружающими, способствует формированию осознания и регуляции своих жизненных позиций, формирует и развивает готовность к самопознанию, самоизменению, саморазвитию и самоактуализации. Предмет исследования – специфические индивидуальные особенности развития личностной саморегуляции старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья. Экспериментальная база исследования – ОГАОУ «Центр образования «Ступени» Еврейской Автономной области, г. Биробиджан. В исследовании приняли участие 10 обучающихся 8-9-х классов в возрасте 14-15 лет. Из общего числа испытуемых 8 учащихся имеют нарушения функций опорно-двигательного аппарата, 1 учащийся – с нарушением зрения и 1 учащийся – с нарушением слуха. В исследовании мы использовали тест «По моей воле» (модифицированный О.Е. Шаповаловой) и наблюдение. В нашем исследовании были выявлены специфические и индивидуальные особенности развития личностной саморегуляции старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: **личность, личностная саморегуляция, развитие, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, социальная адаптация.**

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897, ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, так называемого «портрета выпускника основной школы». Стандарт устанавливает требования к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования. В их число входит готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме [1].

В статье 66 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015) в пунктах 1-3 отмечается, что образование должно быть направлено, в первую очередь, на становление и формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей и самоопределения [2].

Соответственно, личность учащегося и её развитие на ступени начального общего, основного общего и среднего общего образования является объектом современной системы образования.

Методологические аспекты исследуемой проблемы представлены в работах Л.И. Анцыферовой, Л.И. Божович, Р. Кеттела, А.Ф. Лазурского, А.Н. Леонтьева, Г. Оллпорта и др. По мнению специалистов, личность формируется путём усвоения или присвоения индивидом общественно выработанного опыта. Формирование личности есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта. Личность формируется и развивается в условиях конкретно-исторического существования человека, в деятельности (трудовой, учебной и др.).

Проблемой развития личности в дизонтогенезе занимались О.К. Агавелян, А.Г. Асмолов, Н.Л. Белопольская, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Г.В. Грибанова, С.Д. Забрамная, В.А. Кудрявцев, И.И. Резвицкий, Е.В. Соколова и другие специалисты. По их мнению, болезни и имеющиеся дефекты развития вносят значительное своеобразие в развитие личности человека, ставшего инвалидом. Это, прежде всего, переживание недоброжелательного отношения или чрезмерного внимания со стороны окружающих, психологический травматизм в связи с лечебными процедурами из-за длительного периода реабилитации, затруднения в процессе обучения и другие факторы, оказывающие психотравмирущее действие на ребёнка-инвалида. Так же, как и все люди, инвалиды испытывают страх перед будущим, тревогу и неуверенность в завтрашнем дне, чувство напряжённости и дискомфорта. Все вышеперечисленные состояния усугубляются наличием конфликта противоречий между их личностью и окружающей средой, нарушения равновесия между ребёнком и взрослым, между ребёнком и сверстниками, между потребностями в общении и трудностями в их реализации. Кроме того, подросток с ограниченными возможностями здоровья сталкивается с рядом проблем (в основном в коммуникативном плане), которые уже не может решить теми средствами общения, которыми он обладал ранее. В связи с этим у него возникает запрос на более эффективные способы взаимодействия с собой, сверстниками и окружающим миром [3].

Проблемой саморегуляции занимались П.К. Анохин, В.Е. Клочко, И.П. Павлов, И.М. Семенов. Огромная заслуга в постановке и раскрытии важных аспектов проблемы психической саморегуляции принадлежит научной школе В.М. Бехтерева, а также его учеников и последователей: Б.Г. Ананьева, М.Я. Басова, А.Ф. Лазурского, В.Н. Мясищева и др.

Современных исследований по вопросам личностной саморегуляции немного (Е.А. Аронова, Е.Р. Калитеевская, В.И. Моросанова, И.В. Плахотникова). В них доказана связь личностных свойств подростков (рефлексивности, ответственности, уверенности, тревожности) с различными сторонами саморегуляции. При этом особенности саморегуляции не связаны с какой-либо одной группой личностных качеств (коммуникативных, эмоциональных, волевых, интеллектуальных, мотивационных) [4; 5].

Психологи А.К. Абульхамовская-Славская, А.В. Брушлинский, Д.Н. Леонтьев, И.Я. Якиманская определяют способность личности к саморазвитию и изменению как «личностная саморегуляция». Наука рассматривает личностную саморегуляцию как целостную динамическую систему функционирования разных уровней и аспектов саморегуляции. При этом личностная саморегуляция играет ведущую роль в общей системе саморегуляции, т.к. личность, являясь интегративной категорией, оказывает существенное влияние на всю жизнедеятельность субъекта [6; 7].

В специальной психологии У.В. Ульенкова одна из первых высказала мысль о том, что сформированность саморегуляции является характеристикой не только интеллекта, но и личности. Саморегуляция обусловливает успешное протекание любой деятельности, не только учения.

Ввиду отсутствия в психологической литературе единства мнений в определении понятия «саморегуляция», мы обобщили основные взгляды учёных по данному вопросу и понимаем под определением «саморегуляция» – сознательное воздействие человека на присущие ему психические явления (процессы, состояния и свойства), а также выполняемую им деятельность и собственное поведение с целью поддержания и сохранения или изменения характера их протекания.

В своих исследованиях О.К. Агавелян, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, Г.В. Грибанова, В.А. Кудрявцев и другие специалисты отмечают, что у детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются общие с нормой закономерности становления саморегуляции, но отмечают значительное влияние дизонтогенеза на личностные особенности подростков с особыми образовательными потребностями.

Для эффективной организации процесса развития личности учащихся с особыми образовательными потребностями и достижения поставленной цели важно в ходе взаимодействия с ними опираться не только на общие закономерности развития личности в онтогенезе, но и учитывать специфические закономерности, своеобразно проявляющиеся на каждом возрастном этапе и нашедшие отражение в периодизации возрастного развития человека. Определяющими условиями развития личности человека являются его многоплановая деятельность и общение. Личность ребёнка не может развиваться без взрослого. Следовательно, управление развитием личности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья – это целенаправленное педагогическое и социально-психологическое воздействие на развивающегося человека с целью привития, сохранения, совершенствования и развития личностных свойств и качеств, необходимых для его успешного вхождения в систему социальных отношений [8].

Анализ теоретических источников по данной проблеме определил предмет и выборку экспериментального исследования.

Предмет исследования: изучение уровня развития и специфических индивидуальных особенностей личностной саморегуляции старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья.

Экспериментальная база исследования: ОГАОУ «Центр образования «Ступени», Еврейская Автономная область, г. Биробиджан. В исследовании приняли участие 10 обучающихся 8-9-х классов в возрасте 14 – 15 лет.

Для изучения особенностей развития личностной саморегуляции школьников с ограниченными возможностями здоровья были проведены: тест «По моей воле» (модифицированный О.Е. Шаповаловой) и наблюдение.

Результаты экспериментального изучения уровня личностной саморегуляции старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования уровня развития личностной саморегуляции учащихся 8-9 классов по методике «По моей воли»

Всего испытуемых	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
10	-	-	4	40	6	60

Из таблицы 1 видно, что ни один из учащихся 8-9 классов не имеет высокого уровня развития личностной саморегуляции, а значит, у них недостаточно сформирована способность и умение сознательного воздействия на собственные психические явления и деятельность.

На среднем уровне развития личностной саморегуляции оказались 4 учащихся, что составило 40% от общего числа испытуемых. К этому уровню относятся подростки, не всегда умеющие осуществлять контроль над своим поведением. Как показало тестирование, они не всегда обращают внимание и адекватно реагируют на эмоциональные проявления других людей и не готовы самостоятельно действовать в той или иной критической ситуации. Отвечая на положение о том, что поведение человека часто зависит не от него самого, а от внешних обстоятельств, учащиеся давали положительную меру согласия, чаще всего отвечали «да», тем самым указывая на зависимость от других людей и обстоятельств. Отвечая на положение о том, что люди вынуждены делать то, чего от них требуют другие, большинство подростков также дали положительную меру согласия, ответив «да». Это также свидетельствует о некоторой зависимости от окружающей действительности и порой нежелании либо неумении высказывать свою точку зрения.

Ответы старшеклассников на среднем уровне показали, что они при столкновении с какой-либо критической ситуацией часто ощущают раздражение, обиду, огорчение, но эти отрицательные эмоции не имеют высокой интенсивности. Также учащиеся не всегда могут признать собственную вину и свою неправоту.

Низкий уровень развития личностной саморегуляции характерен для 6 учащихся из 10 испытуемых. Эту группу в основном составили подростки, имеющие нарушения функций опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести. Такие учащиеся редко обращают внимание на эмоциональные состояния окружающих, относятся к эмоциональным проявлениям людей достаточно спокойно, не реагируют на них и сами не проявляют ярко выраженных положительных эмоций.

Следовательно, такие учащиеся нуждаются в целенаправленной коррекционно-развивающей работе, которая будет осуществляться на специально организованных занятиях в групповой и индивидуальной формах.

После тестирования с подростками в индивидуальной форме была проведена уточняющая беседа, которая показала, что большинство из них предпочитают уход от критической ситуации, либо подчинение, тем самым указывая на некоторую самозащиту. Большинство старшеклассников признают себя неудачниками, поэтому необходимо проводить работу по коррекции самооценки и повысить уровень их успешности путём включения в доступные им виды деятельности.

При этом важным при организации коррекционно-развивающей работы является не только учёт особенностей личностной саморегуляции каждого учащегося, но и создание оптимальных условий для развития их личности в целом не только в учебном, но и воспитательном процессе.

Для подкрепления и уточнения результатов по определению уровня развития личностной саморегуляции школьников с ограниченными возможностями здоровья, нами было проведено исследование в виде наблюдения.

Анализируя поведение и реакции учащихся с ограниченными возможностями здоровья в критических ситуациях, мы наблюдали различные типы саморегуляции. Так, 2 учащихся в критических ситуациях показывали экстрапунитивный, препятственно-доминантный тип саморегуляции. Их характеризует возникновение раздражения в критической ситуации, желание немедленно действовать и каким-либо образом изменить её. Однако такие учащиеся испытывали колебания в принятии решения.

Интрапунитивный, препятственно-доминантный тип саморегуляции присущ 2 учащимся. Чаще всего они испытывали обиду, огорчение и ощущение собственной неправоты в критической ситуации, занимались неким самообвинением, часто говоря: «Это я во всем виноват», уходя от разрешения конфликтной ситуации.

Для учащихся с нарушениями слуха характерен экстрапунитивный, самозащитный тип саморегуляции, который проявляется в гневе высокой интенсивности, повышенной раздражительности. При этом такие эмоциональные реакции направлены на другого человека или какой-либо объект с использованием обвинения. Также учащиеся не могут адекватно разобрать и найти выход из критической ситуации, предпочитая уход от неё.

Интрапунитивный, самозащитный тип саморегуляции характерен для одного учащегося с нарушением зрения. В критической ситуации он испытывает чувство незащищённости и стыда. При рассмотрении конфликтной ситуации постоянно оправдывает себя и приводит доводы только в свою защиту.

Среди учащихся 8-9 классов наблюдается один школьник с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, который имеет экстрапунитивный, упорствующе-разрешающий тип саморегуляции. Его характеризует некое «застревание» на эмоции гнева и конструктивный выход из ситуации за счёт другого человека.

Для одного учащегося с детским церебральным параличом характерен интрапунитивный, упорствующе-разрешающий тип саморегуляции. Данный школьник проявляет ярко выраженное желание разрешить ситуацию, демонстрирует активные эмоциональные переживания. При этом он достигает её решения за счёт собственных средств, постоянно отмечая: «Я могу сам все исправить».

Однако поведение конкретного учащегося может варьироваться в достаточно широких пределах. Поэтому утверждение, что ребёнок проявляет тот или иной тип саморегуляции, мы делали на основе сравнения собственного поведения подростка в критической ситуации с нормальным его поведением в некритической ситуации.

Таким образом, проведённое исследование позволило выявить недостаточно сформированную личностную саморегуляцию у старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья. Имеет место системное нарушение в развитии всех компонентов, входящих в структуру личностной саморегуляции, а также недоразвитие системы регуляции и регуляторных механизмов. У подростков с особыми образовательными потребностями в целом регулятивная функция поведения недостаточно объективна. Школьники склонны к конфликтному поведению, к проявлению отрицательных эмоций в проблемных ситуациях. Они практически не могут решать такие проблемные ситуации. Но некоторые из них дают ответы, отражающие готовность к бесконфликтному решению проблемных ситуаций, что говорит о наличии возможности коррекции недостатков и развития позитивных качеств их личностной сферы и саморегуляции. Это свидетельствует о необходимости организации и проведения целенаправленной работы по развитию навыков саморегуляции, эмоционально-волевой сферы и личности в целом.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.* Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 Available at: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/#ixzz5WFRHz2g5
2. *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/
3. Елисеева Ю.Н. Особенности социализации детей школьного возраста с ОВЗ. *Молодой учёный.* 2016; 3. Available at: https://moluch.ru/archive/107/25474/
4. Моросанова В.И. *Самосознание и саморегуляция поведения.* Available at: http://www.iprbookshop.ru/15631.html
5. Прохоров А.О. *Саморегуляция психических состояний. Феноменология, механизмы, закономерности.* Available at: http://www.iprbookshop.ru/7477.html
6. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. *Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования.* Москва: Смысл, 2017.
7. Прохоров А.О. *Смысловая регуляция психических состояний.* Available at: http://www.iprbookshop.ru/15637.html
8. Shapovalova O.E., Shklyar N.V., Emelyanova I.A., Karynbaeva O.V., Rodionova G.S., Koryakina N.V., Borisova E.A., Dunaeva E.S. Support of disabled childrens psychological and pedagogical development. *Biology and Medicine.* 2015; T. 7; № 4.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 Available at: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/#ixzz5WFRHz2g5
2. *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/
3. Eliseeva Yu.N. Osobennosti socializacii detej shkol'nogo vozrasta s OVZ. *Molodoj uchenyj.* 2016; 3. Available at: https://moluch.ru/archive/107/25474/
4. Morosanova V.I. *Samosoznanie i samoregulyaciya povedeniya.* Available at: http://www.iprbookshop.ru/15631.html
5. Prohorov A.O. *Samoregulyaciya psihicheskih sostoyanij. Fenomenologiya, mehanizmy, zakonomernosti.* Available at: http://www.iprbookshop.ru/7477.html
6. Leont'ev D.A., Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A. *Razvitie lichnosti i psihologicheskaya podderzhka uchaschihsya s OVZ v usloviyah inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya.* Moskva: Smysl, 2017.
7. Prohorov A.O. *Smyslovaya regulyaciya psihicheskih sostoyanij.* Available at: http://www.iprbookshop.ru/15637.html
8. Shapovalova O.E., Shklyar N.V., Emelyanova I.A., Karynbaeva O.V., Rodionova G.S., Koryakina N.V., Borisova E.A., Dunaeva E.S. Support of disabled childrens psychological and pedagogical development. *Biology and Medicine.* 2015; T. 7; № 4.

Статья поступила в редакцию 09.11.18

УДК 159.9

***Ehaeva R.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

EMPIRICAL STUDIES OF SELF-CONCEPT IN PSYCHOLOGY. The article discusses a study of foreign and Russian psychology to study the self-concept of adolescents. These studies make it possible to conclude that the I-concept is a multifaceted category that characterizes the orientation of the individual and affects the manifestation of its properties, features and determines the process of socialization. The author concludes that the I-concept describes orientation in personality and affects the manifestations of its properties, as well as defines the process of socialization.

Key words: **I-concept, teenager, research, category, self-consciousness, personality.**

***Р.М. Эхаева,** канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

В данной статье рассматриваются исследования зарубежной и отечественной психологии по изучению Я-концепции подростков. Данные исследования дают возможность сделать вывод о том, что Я-концепция является многогранной категорией, характеризующей направленность личности и влияющей на проявления её свойств, черт и определяющей процесс социализации. Автор делает вывод о том, что Я-концепция является многогранной категорией, характеризующей направленность личности и влияющей на проявления её свойств, черт и определяющей процесс социализации.

Ключевые слова: **Я-концепция, подросток, исследования, категория, самосознание, личность.**

Наиболее важным отличительным признаком подросткового возраста психологи выделяют фундаментальные изменения в сфере самосознания. В этом возрасте подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешней оценки (преимущественно родительской) на внутреннюю. Таким образом, постепенно формируется своя Я-концепция. В подростковом возрасте зарождается глубокий интерес к своей личности. Подросток углубленно изучает самого себя. По словам А. Бодалева, «Подросток может, забыв обо всех забавах, отвлекшись от любимого занятия в сфере познавательной деятельности, уйдя от общения, подолгу заниматься рефлексией на свои характерологические особенности. Это занятие при живости ума может продуцировать важные для подростка откровения относительно своей персоны. Целостность рефлексии придаёт лишь исключительная направленность подростка на самого себя − он неизменно проидентифицирует себя с самим собой, возвратится к самому себе, к собственному «Я» [1, с. 67]. Некоторые психологи, однако, отмечают, что это острое «чувство я» сочетается в этом возрасте с трудностями думать, а тем более − говорить о себе, слабым развитием рефлексивного анализа. У подростков (особенно у мальчиков) отсутствуют средства выражения мыслей, переживаний, оценок, чувств, связанных с «Я». Это важно учитывать при проведении психологической работы. Результаты исследований показывают, что в когнитивном плане в этот период наблюдается резкий переход от фрагментарного и недостаточно чёткого видения себя к относительно полной Я-концепции. Так, количество качеств, которое осознаёт в себе подросток, в два раза больше, чем у младшего школьника. Старшеклассник при оценке себя уже способен охватить почти все стороны собственной личности. Он раскрывает себя в категориях, отражающих их учебную деятельность, любимые занятия, интересы, увлечения. В 10-11 лет описания себя насыщены констатацией факта, заключающегося в том, что для подростка становится значимым соотнесение себя с другими людьми, определение своего социального статуса. Но уже к концу этой стадии выявляется намечающаяся дифференциация себя от других. Это проявляется в высказываниях, относящихся к категории «социальных ролей»: «Я – ученик», «Я – человек», «Я – друг». Обобщённая форма высказываний даётся подростку легче, окунуться во внутренний мир ему ещё сложно. Представления о себе в этом возрасте насыщены содержанием, которое представлено в рамках осознания себя как члена какой-либо социальной группы. Здесь основная задача − определить свой основной статус. В 12-13 лет, наряду с социальными ролями, отличаются и некоторые внутренние черты, когда их констатация определяется как то, что присуще его «Я». Но в этом возрасте отмечаются суждения «У меня есть...». Данные суждения можно объяснить как вариант сравнения себя с другими, т.е. «Как и у других, у меня есть...». Появление таких суждений в самоописаниях отражает новый этап понимания себя. Намечается дифференциация себя и других, где первому отдаётся пальма первенства. На этой возрастной стадии происходят первые попытки выделения своей автономии, т.е. выделяется индивидуальность, но сохраняется сравнение себя с другими. К 14-15 годам увеличивается количество описаний себя, они становятся более обобщёнными. Отмечается выраженное обособление. Подросток начинает заявлять о себе, тем самым как бы демонстрируя личную позицию.

К аналогичным выводам приходил ранее Р. Берне, показавший, что по мере взросления увеличивается способность детей ко всё более абстрактным и тонким суждениям о себе. Для самоописания детей младшего школьного возраста характерен эгоцентризм, тогда как подростки постепенно осознают необходимость принимать во внимание мнение окружающих о себе. У них вырабатывается способность видеть себя как бы со стороны, что придаёт их суждениям известную объективность [2, с. 34].

Проведённое В.Л. Ситниковым в 2001 году исследование показало, что первые ранговые места в структуре Я-концепции подростков занимают социальные, эмоциональные и телесные компоненты. Рост объёма социальных характеристик в Я-концепции подростков объясняется расширением круга их социального взаимодействия. Если в младшем школьном в возрасте круг социальной значимости ограничен в основном родителями и учителями, то у подростков гораздо более существенную роль начинают играть сверстники, за счёт которых резко расширяется круг социально значимого окружения. Причины роста эмоциональных характеристик аналогичны, так как в эмоциональных характеристиках значительную долю занимают определения социальной направленности, такие как «добрый», «любящий», «грубый», выступают для него как идеальные формы его личности. В структуре личностной рефлексии в этот период существенно возрастает критичность детей по отношению к себе, что типично для 35% подростков [3, с. 65].

Интересным кажется исследование Г.М. Андреевой, выявившей особенности самосознания русских подростков в сравнении с финскими. Набор качеств, приписываемых себе московскими школьниками, оказался не менее стереотипным, чем образы русского и финна, но более многокомпонентным и дифференцированным. У современных старшеклассников наметилась тенденция не только идентифицироваться со своей этнической группой, но и приписывать себе личностные черты, занимающие высокие места в иерархии ценностей западного общества. Косвенно это подтверждается и тем, что патриотизм воспринимают как качество, присущее русским, но отмечают его у себя лишь 13% [4, с. 49]. Знания о себе у каждого человека непосредственно сопровождаются эмоциональным отношением к ним, принятием или отвержением их. Это так называемый аффективный аспект Я-концепции. У детей на подростковом этапе онтогенеза наблюдается взаимосвязь понимания себя и принятия себя. В этом возрасте переплетаются когнитивные и аффективные компоненты самосознания через сравнительные оценки признаков этих компонентов. Акцентируются два уровня сравнительной оценки признака: интерсубъективный и интрасубъективный. Если первый уровень осуществляется в рамках «Я-другой», то второй − «Я-Я».

Познание и оценка своих внешних и внутренних качеств может быть достигнута двумя способами. Первый − соизмерение уровней своих притязаний с достигнутым результатом, для этого нужен как минимум результат и достаточный опыт его достижения. Ограниченность юношеского жизненного опыта затрудняет такую самооценку. Второй способ − социальное сравнение, сопоставление себя с другими и их мнений о себе. На этом пути тоже много трудностей, так как часто расходуются не только оценки, но и их критерии: то, что высоко ценится сверстниками, может осуждаться взрослыми. Поэтому проблема оценки своих качеств − это оценка не только реальных действий, поступков, результатов, но и самостоятельного анализа, выработки собственных критериев. В подростковом возрасте меняется отношение к себе. Это находит подтверждение в работах Д.И. Фельдштейна [5, с. 95].

На первой стадии (в 10 – 11 лет) ребёнку свойственно весьма своеобразное отношение к себе. Около 34% мальчиков и 26% девочек дают себе полностью отрицательные характеристики. В ответах этих детей ощущается недоумение, растерянность. Вместе с такими подростками, у которых кризис самооценки проходит очень остро, есть немало 10 – 11 детей (около 70%), отмечающих в себе не только отрицательные, но и положительные черты. Однако и в этих случаях обращает на себя внимание явное преобладание в оценках отрицательных черт и форм поведения. Некоторые подростки особо подчёркивают, что недостатков у них много, а нравится в себе «только одно», «единственная черта», то есть характеристикам младших подростков присущ отрицательный эмоциональный фон. Предметом рефлексивного ожидания в это время выступают в основном

отдельные поступки детей. На второй стадии подросткового периода, в 12 – 13 лет, наряду с общим принятием себя сохраняется и ситуативно-отрицательное отношение ребёнка к себе, зависящее от оценок окружающих, прежде всего сверстников. В то же время критическое отношение подростков к себе, переживание недовольства собой сопровождается актуализацией потребности в самоутверждении, общем положительном отношении к себе как к личности. Главным в 12 – 13 лет становится рассмотрение черт своего характера и особенно взаимоотношений с людьми. На третьей стадии этого возраста, в 14 – 15 лет, возникает «оперативная самооценка», определяющая отношение подростка к себе в настоящее время. Эта самооценка основывается на сопоставлении подростком своих личностных особенностей, форм поведения с определёнными нормами; данные подтверждаются исследованиями В.А. Ситникова в 2001 году – в самоотношениях подростков происходит значительное снижение количества нейтральных и амбивалентных характеристик, прежде всего конвенционального типа, таких как: «дочь», «футболист», «человек» и т. п. Оно сопровождается увеличением самокритичных высказываний, например, «вспыльчивая», «капризная», «упрямый» и т. п. [6, с. 69]. От среднего к старшему подростковому возрасту происходит резкое, особенно существенное у юношей, увеличение положительных самооценок, сопровождающееся снижением негативных самооценок. Подростки принимают себя вместе со своими недостатками. Они любят в себе их и этим тоже утверждают себя в мире. Осознание своих недостатков у детей подросткового возраста происходит через призму формирования «Я-идеального». Желательный образ «Я» у них обычно складывается из ценимых ими достоинств других людей. Однако критерии Я-идеального в этот период ещё очень несамостоятельны. Во многом они продолжают оставаться заимствованными у взрослых. Это важно учитывать в работе практического психолога: чрезмерно ценя общение со сверстниками и часто становясь в оппозицию ко взрослому, подросток ещё во многом продолжает смотреть на себя как бы извне, глазами взрослого. Также отмечается постепенное увеличение адекватности самооценки в подростковом возрасте.

Таким образом, исследования структуры самосознания охватывают как когнитивную, так и её аффективную сферу. Исследования, условно выделенные нами во вторую категорию, отличаются разнообразием изучаемых характеристик. Так, Е.П. Белинской было отмечено влияние социальных характеристик на структуру Я-концепции. Было выявлено, что самооценочные показатели частных Я-концепций связаны с рядом социально-демографических характеристик испытуемых: расхождение между актуальным и идеальным «Я» у юношей значимо больше, чем у девушек. Подобное расхождение обычно связывают со склонностью человека переживать состояние подавленности, тревоги, заброшенности. Таким образом, можно говорить, что юноши более склонны к депрессивным колебаниям настроения, чем девушки, при этом возможность получить поддержку от своих близких у них существенно ниже. Интересно, что величина расхождения между этими двумя Я-концепциями оказалась связанной и с материальным благосостоянием семьи – она тем выше, чем выше (по субъективной оценке самого подростка) уровень семейного материального благополучия. Описанные исследования дают возможность сделать вывод о том, что Я-концепция является многогранной категорией, характеризующей направленность личности и влияющей на проявления её свойств, черт и определяющей процесс социализации.

Библиографический список

1. Бодалев А. Я-образ и Я-концепция-в характеристике «Я». *Мир психологии*. 2002; 2.
2. Берне Р. *Развитие Я-концепции и воспитание*. Москва, 1986.
3. Ситников В.Л. *Образ ребёнка в сознании детей и взрослых*. Санкт-Петербург, 2001.
4. Андреева Г.М., Дубовская Е.М. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте. *Вестник МГУ*. 1997; 4.
5. Фельдштейн Д.И. *Психология развития личности.* Москва, 1996.
6. Белинская Е.П. Я-концепция и ценностные ориентации подростков в условиях быстрых социальных изменений. *Вестник МГУ*. 1997; 4.

References

1. Bodalev A. Ya-obraz i Ya-koncepciya-v harakteristike “Ya”. *Mir psihologii*. 2002; 2.
2. Berne R. *Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie*. Moskva, 1986.
3. Sitnikov V.L. *Obraz rebenka v soznanii detej i vzroslyh*. Sankt-Peterburg, 2001.
4. Andreeva G.M., Dubovskaya E.M. Uroven’ social’noj stabil’nosti i osobennosti socializacii v starshem shkol’nom vozraste. *Vestnik MGU*. 1997; 4.
5. Fel’dshtejn D.I. *Psihologiya razvitiya lichnosti.* Moskva, 1996.
6. Belinskaya E.P. Ya-koncepciya i cennostnye orientacii podrostkov v usloviyah bystryh social’nyh izmenenij. *Vestnik MGU*. 1997; 4.

Статья поступила в редакцию 20.11.18

УДК 159

***Akramov Sh.Yu**., researcher, Cand. of Sciences (Sociological Sciences), Institute of Socio-Political Studies, RAS (Moscow, Russia),*
E-mail: Sharif_akram@rambler.ru

INTERETHNIC MARRIAGES AS A FACTOR OF ADAPTATION OF LABOUR MIGRANTS FROM TAJIKISTAN TO RUSSIA. The article describes the consequences of interethnic marriages of migrant workers from Tajikistan. The author gives statistics on mixed families. Among the reasons for the growth of the number of interethnic families in recent years are migration, urbanization, the growth of interethnic contacts. In the study, labor migration is a necessary measure to provide a family with necessary means of subsistence. The author concludes that in order to overcome the prejudices against marriages between Russia and labor migrants, as well as the successful socio-cultural, socio-psychological adaptation to Russian multicultural society is possible only on the basis of understanding and interaction of civil society.

Key words: **labor migration, interethnic marriages, Tajikistan, family.**

***Ш.Ю. Акрамов,** канд. соц. наук, научный сотрудник, Институт социально-политических исследований РАН, г. Москва,*
E-mail: Sharif_akram@rambler.ru

МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ БРАКИ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ ИЗ ТАДЖИКИСТАНА В РОССИИ

Исследование проведено при поддержке гранта РФФИ №18-011-01153.

В статье охарактеризованы последствия межнациональных браков трудовых мигрантов из Таджикистана. Автор приводит статистику смешанных семей. Среди причин роста численности межнациональных семей в последнее время отмечаются: миграция, урбанизация, рост межэтнических контактов. В исследовании трудовая миграция является необходимой мерой, обеспечивающей семью необходимыми средствами существования. Автор делает вывод о том, что преодоление предрассудков в отношении браков между россиянками и трудовыми мигрантами, а также успешная социокультурная, социопсихологическая адаптация последних к поликультурному российскому социуму возможны только на основе взаимопонимания и взаимодействия гражданского общества.

Ключевые слова: **трудовая миграция, межнациональные браки, Таджикистан, семья.**

На сегодняшний день Российский рынок труда является привлекательным для молодого, трудоспособного населения, прежде всего из стран бывшего Советского Союза. Главные причины трудовой миграции из стран Средней Азии, в частности из Республики Таджикистан, в Россию связаны с ростом населения, безработицы, свёртыванием производства и стагнацией экономики в этом государстве. Стоит отметить, что Таджикистан занимает второе место (268,6 тыс.) после Узбекистана (511,5 тыс.) как крупный поставщик иностранных рабочих в Россию [1, с. 23].

За последнее время в России насчитывается около 50 млн. супружеских пар, среди которых присутствуют и межнациональные семьи со своей этнокультурной спецификой. По данным статистических исследований 17-го ежегодного демографического доклада «Население России. 2009», «этнически смешанные домохозяйства составляют в целом по стране около 25%. Долю этнически смешанных брачных пар условно можно считать такой же». Спецификой смешанных (гетерогенных) семей является стремление к интеграции различных культурных элементов и активное их взаимодействие, их использование в социальном воспитании детей. Опыт показывает, что внутрисемейная атмосфера во многих таких семьях более, чем в однонациональных, способствует выработке толерантности, уважения и терпимости к обычаям и традициям других этносов.

Анализ опыта также показывает, что дети из этнически смешанных семей при самоидентификации чаще всего выбирают национальность того из родителей, кто, по их мнению, имеет более высокий социальный, культурный и этнический статус, а также является представителем титульной (доминирующей по составу) в регионе нации. Например, при выборе национальности подростки ориентируются на этническую группу отца либо на коренную группу данного региона. В частности, дети от браков русских женщин с мужчинами других национальностей в пределах России, а особенно в городах, где преобладает титульное население, чаще всего причисляют себя к русским. В то же время поликультурные семьи объективно отражают процессы сложного межэтнического взаимодействия и поэтому выступают своеобразным индикатором национальных отношений в стране [2].

Одной из причин роста численности поликультурных семей является миграция, в большей своей степени – трудовая. Согласно международным документам: «трудящиеся – мигранты – это люди, допущенные страной, не являющейся их собственной страной, с вполне определённой целью осуществления экономической деятельности» [3].

Важно отметить, что в последние годы в России актуальными становятся межнациональные браки с гражданами Таджикистана. По данным Управления ЗАГСа Минюста России, ежегодно в стране женятся около 12 тысяч граждан Таджикистана. В основном брачные союзы с участием мигрантов в одной только Москве составляют 58% всех браков [4]. Такое сочетание в семейной паре, как жена – русская и муж – таджик, встречается всё чаще и чаще. Много молодых (и не только) таджиков приезжают в Россию на заработки, думают о том, как обрести свою собственную семью. Мужчина в таком браке получает стабильное положение и документы для проживания, часто и место для проживания тоже (у многих невест есть свои квартиры), он приехал работать, поэтому не боится труда, таджики не пьют, так как религия им это запрещает (если не приобрели такой привычки на новой родине), все заработанные деньги в дом несут, детей любят, женщину уважают. Примечательно, что дети, рождённые в таком браке, будут мусульманами, соблюдая все традиции Ислама. А как реагируют на такой брак жёны самих мигрантов, которые отпускают своих мужей на заработки в чужую страну? Так, например, 38-летняя мать четверых детей, жена трудового мигранта вынуждена пойти на развод, чтобы получить российское гражданство. «Так как без брака с русской женщиной и получения гражданства он не сможет зарабатывать на жизнь и легально находиться в чужой стране» [4; 5; 6]. И это только один из множества примеров. Практически все женщины-таджички положительно относятся к миграции мужей, несмотря на эмоциональные трудности. Они рассматривают трудовую миграцию мужей как необходимую меру, обеспечивающую семью необходимыми средствами существования.

Таким образом, преодоление предрассудков в отношении браков между россиянками и трудовыми мигрантами, а также успешная социокультурная, социопсихологическая адаптация последних к поликультурному российскому социуму возможны только на основе взаимопонимания и взаимодействия гражданского общества.

Библиографический список

1. Рязанцев С., Хорие Н. Моделирование потоков трудовой миграции из стран Центральной Азии в Россию. *Экономико-социологическое исследование.* Москва, 2011.
2. *Межнациональные браки.* Available at: https://botanim.ru/content/mezhnaczionalnyie-braki-709.html
3. Билсборроу Р.Е., Грэм Хьюто, Оберам А.С., Хания Злотник. Статистика международных миграций. *Рекомендации по совершенствованию систем сбора данных.* Женева: Международное бюро труда; Москва: ACADEMIA, 1999.
4. *Жениться на россиянке и легализоваться.* Available at: https://rus.azattyk.org/a/28677595.html
5. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д., Джиоева А.Р. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Москва, 2018.
6. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н.С., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д., Гадзаова Л.П., Дзидзоева С.М., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Идрисова П.Г., Касторнова В.А., Киргуева Ф.Х., Клушина Е.А., Клушина Н.П. и др. *Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты:* коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Ryazancev S., Horie N. Modelirovanie potokov trudovoj migracii iz stran Central'noj Azii v Rossiyu. *`Ekonomiko-sociologicheskoe issledovanie.* Moskva, 2011.
2. *Mezhnacional'nye braki.* Available at: https://botanim.ru/content/mezhnaczionalnyie-braki-709.html
3. Bilsborrou R.E., Gr`em H'yuto, Oberam A.S., Haniya Zlotnik. Statistika mezhdunarodnyh migracij. *Rekomendacii po sovershenstvovaniyu sistem sbora dannyh.* Zheneva: Mezhdunarodnoe byuro truda; Moskva: ACADEMIA, 1999.
4. *Zhenit'sya na rossiyanke i legalizovat'sya.* Available at: https://rus.azattyk.org/a/28677595.html
5. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S., Gadzhieva P.D., Dzhioeva A.R. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost':* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
6. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Amambaeva N.S., Asil'derova M.M., Ben A.M., Gadzhieva P.D., Gadzaova L.P., Dzidzoeva S.M., Erina I.A., Zembatova L.T., Idrisova P.G., Kastornova V.A., Kirgueva F.H., Klushina E.A., Klushina N.P. i dr. *Lichnost' v sovremennoj real'nosti: pedagogicheskie, psihologicheskie, lingvisticheskie, pravovye aspekty:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК 159.9

***Zhizhina M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Psychological Faculty, Saratov State University n.a. N.G. Chernishevsky (Saratov, Russia), E-mail: Zhizhina5@mail.ru*

THE SPECIFICS OF STUDENTS' SOCIAL PERCEPTION OF MASS MEDIA. The article presents the results of an empirical study of functions of young people's social views on mass media such as the Internet and television. The study is done on the opinions of students of Chernyshevsky Saratov National Research State University with a sample number of 1020 people aged 17 to 23. Answers to respondents' questions are processed using a prototypical analysis proposed by P. Vergès. The results show that television is not perceived by respondents as an indispensable attribute of life, but rather it is evaluated as a type of media that plays an entertaining role, broadcasts news and has great manipulating and advocating capabilities. The Internet is perceived by respondents more positively, as a personally meaningful space that translates certain meanings and values, and implements various significant functions.

Key words: **social representations, students, functions, media, television, Internet.**

***М.В. Жижина,** канд. пед. наук, доц. факультета психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, E-mail: Zhizhina5@mail.ru*

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ О ФУНКЦИЯХ МАССМЕДИА В ИХ ЖИЗНИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования функции социальных представлений молодёжи о массмедиа. В исследовании приняли участие студенты Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, объём выборки составил 1020 человек в возрасте от 17 до 23 лет. Ответы на вопросы респондентов обработаны с помощью прототипического анализа, предложенного П. Вержесом.

Результаты показали, что телевидение не воспринимается респондентами в качестве незаменимого атрибута жизни, а скорее, оценивается как вид медиа, играющего развлекательную роль, транслирующего новости и обладающего большими манипулирующими и пропагандирующими возможностями. Интернет воспринимается респондентами более позитивно, как личностно значимое пространство, которое транслирует определённые смыслы и ценности, а также реализует различные значимые функции.

Ключевые слова: **социальные представления, студенческая молодёжь, функции, массмедиа, телевидение, интернет**.

В своих прежних работах мы уже отмечали, что изучение психологических особенностей социальных представлений о массмедиа – это новая область медиапсихологического анализа; в междисциплинарных исследованиях массмедиа преимущественно рассматриваются в качестве фактора формирования социальных представлений о том или ином социальном явлении, а между тем массмедиа сами могут выступать в качестве объекта социальных представлений, т. е. в общественном сознании, в свою очередь, существуют определённые представления о массмедиа как о социальном институте, его роли, миссии, эффектах, функциях. Социальные представления о массмедиа обуславливают организацию социального поведения человека в медиасреде и влияют на весь процесс его взаимодействия с массмедиа.

В контексте нашего исследования мы, вслед за С. Московиси, будем понимать в качестве синонима социальных представлений обыденные знания, мнения, суждения, утверждения, появляющиеся в повседневной жизни в ходе межличностной коммуникации [1]. Отметим, что, по мнению С. Московиси, социальные представления обязаны своим происхождением именно СМИ и благодаря им же играют определяющую роль в формировании и распространении мнений, идей, ценностей и убеждений, представлений о значимых социальных проблемах общества. Созвучные мысли мы находим у Г.М. Андреевой, которая отводила громадную и специфическую роль СМИ в процессе социального познания, рассматривая средства массовой информации в качестве канала формирования массового сознания и средства формирования целостного представления о мире. «Тот переход, пишет автор, – от социального познания индивида к социальному познанию группы, который предложен в теории социальных представлений, реализуется прежде всего при помощи средств массовой информации, которые не знают в принципе никаких границ своего действия» [2, с. 43].

Данная работа является продолжением серии исследований социальных представлений молодёжи о массмедиа, предпринятой нами в 2009 – 2012 гг. [3]. В рамках данной статьи представим основные результаты третьего этапа исследования, направленного на выявление представлений респондентов о тех функциях, которые выполняют в их жизни телевидение и интернет. В нашем исследовании приняло участие 1020 студентов Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского в возрасте от 17 до 23 лет. Средний возраст участников исследования около 21 года; 62 % девушек, 38 % юношей. Для эмпирического анализа социальных представлений молодёжи о функциях массмедиа использовался метод, предложенный П. Вержесом.

Для реализации данной цели респондентов просили перечислить: «Какие функции выполняет телевидение в Вашей жизни» и «Какие функции выполняет интернет в Вашей жизни». В табл. 1, 2 представлены ассоциации, образующие ядро и периферию представлений о функциях телевидения и интернета с указанием их среднего ранга и частоты встречаемости.

Прежде всего, стоит указать, что первоначальный список функций, отмеченных респондентами в ответах на понятия «телевидение» и на «интернет», содержал большое количество повторов у респондентов, в связи с чем общее количество функций оказалось сравнительно небольшим по сравнению с количеством ассоциаций на понятия «интернет» и «телевидение». Заметим, что на этом этапе мы не оговаривали респондентам, какое количество функций необходимо указать. Как видно из данных, в большинстве своём функции интернета и телевидения соответствуют потребностям и мотивам, которые обуславливают обращение человека к медиа, что совпадает с нашими ранними данными и сообщениями других авторов.

В ассоциативное поле **ядра представления** респондентов попали такие функции телевидения как: «развлекательная»; «никакие»; «фоновая»; «информационная»; «рекреационная»; «функция трансляции новогоднего обращения президента». Из обозначенных функций телевидения прослеживается аналогичная тенденция, что и на предыдущем этапе исследования с использованием метода неоконченных предложений: можно выделить два противоположных типа восприятия и оценки телевидения – от использования его в развлекательных,

Таблица 1

Структурный анализ элементов социального представления респондентов о функциях телевидения в их жизни

		Средний ранг ассоциации	
		<3,47	≥3,47
Частота ассоциации	≥258,50	развлекательная (958; 2,38) никакие (859; 2,63) фоновая (632; 3,09) рекреационная (467; 2,53) информационная (428; 2,54) функция трансляции новогоднего обращения президента (306; 2,47)	познавательная (267; 3,93)
Частота ассоциации	<258,50	функция отвлечения от проблем (250; 2,65)	«убийца» моего времени (225; 4,52) функция просмотра спортивных матчей (221; 4,00) компенсационная (191; 4,57) память о прошлом (139; 4, 17) функция политинформации (95; 48,56) просмотр фильмов (62; 4,50)

Таблица 2

Структурный анализ элементов социального представления респондентов о функциях интернета в их жизни

		Средний ранг ассоциации	
		<3,14	≥3,14
Частота ассоциации	≥230	поиск (943; 2,56) п (885; 2,65) коммуникативная (426; 2,87) развлекательная (392; 3,05) информационная (274; 3,34)	самопрезентация (776; 3,15) ***познавательная (294; 3,48)*** связь с миром (230; 3,33)
Частота ассоциации	<230	активизации настроения (57; 2,70) когнитивная (61; 2,79)	рекреационная (218; 3,47) просвещения (180; 3,70) самореализация (136; 3,71) самообразование (116; 3,20) рекламная (112; 3,20)

информационных, рекреационных целях до придания исключительно фоновой функции для сопровождения домашних дел. В ряде случаев телевидение не наделяется абсолютно никакой функциональной нагрузкой. Примечательно, что для определённой части респондентов телевидение чётко ассоциируется с новогодними обращениями Президента РФ, и именно новогодняя ночь является тем исключением, когда респонденты смотрят телевизор. В беседе данная группа респондентов отмечала, что телевидение ассоциируется с детством и Новым годом. Согласно исследованиям, в России новый год является «главным праздником, объединяющим большинство жителей страны − ожиданием, подготовкой и одновременно переживанием события полночи» [4, с. 54]. Традиционно, просмотр телевизора для многих людей долгие годы был неотъемлемым атрибутом новогодней ночи, объединяющим семью за праздничным столом. И у наших респондентов, точнее у той её части, которая исключила из своей повседневной практики просмотр телевизора, новогодняя ночь является тем исключением из правил, когда они смотрят телевизор.

Важно подчеркнуть, что потребление в фоновом режиме становится всё более распространённым и характерным показателем современного мира; более того, данная тенденция, по мнению отечественных и зарубежных исследователей, только набирает обороты. И это проявляется в том, что сегодняшний человек может параллельно смотреть телевизор, переписываться с друзьями в Viber, комментировать сообщения в социальных сетях. По мнению И.А. Полуэхтовой, «появление интернета и цифровизация привели к ещё большему увеличению медиапотребления. Но эти вещи же не безграничны, есть физические ограничения. Поэтому развивается совмещённое, параллельное, фоновое медиапотребление. Телевидение, например, на 50% в фоновом режиме потребляется» [5, с. 107].

Фоновое потребление рассматривается многими авторами как ответ на многозадачность, которая стоит перед современным человеком. Так, своеобразным ответом на многозадачность, а точнее как способ защиты человека от различного рода отвлекающих факторов, несомых интернетом, в 2014 г. был реализован краудфандинговый проект на Kickstarter − печатная машинка нового поколения − компьютер с хорошей клавиатурой, маленьким E-Ink-экраном и автоматической отправкой набранного текста в облачное хранилище. На Hemingwrite можно только печатать, таким образом, работа на нём позволяет не отвлекаться от основной работы; с Hemingwrite нельзя отправить email, нельзя посмотреть YouTube, почитать новости [6]. Появились инновационные программы в Freedom или Self-Control, на которых можно установить в свой браузер, чтобы отключить интернет на определённое время. Наметившиеся тенденции в разработке современных ноу-хау можно рассматривать как возвращение к хорошо забытым прежним временам, что свидетельствуют о потребности современного человека в отдыхе от информационной среды и актуальности проблем информационной экологии и медиабезопасности человека в современном медиамире.

Телевидение также рассматривается в плане ориентации в политической обстановке в своей стране и в мире в целом, поскольку, по мнению респондентов, телевизионные новости дают панорамное представление о ситуации в мире.

В зону **периферии представления** вошли такие функции телевидения как: «просмотр спортивных матчей»; «память о прошлом»; «отвлекающая»; «убийца» моего времени»; «просмотр фильмов»; «функция политинформации». При этом наряду с позитивными функциями респонденты в качестве негативной функции телевидения выделили − «убийца» моего времени», понимая под этим, что просмотр телевидения не несёт никакой ценности и пользы для их собственной жизни. Другими словами, хотя телевидение довольно часто используется молодёжной аудиторией для просмотра спортивных матчей и фильмов, оно выступает также в качестве способа отвлечения от проблем. Примечательно, что респонденты тратят на интернет гораздо больше личного времени, но, тем не менее, не оценивают пребывание в интернете в качестве пустой траты времени. Полученные данные согласуются с результатами предыдущего этапа исследования, которые показали высокую личную значимость интернета для участников исследования (См. Диаграмма 1).

Прототипический анализ данных ответов респондентов о функциях интернета показал следующее. В **ядро** представления попали: функция поиска; функция помощника; коммуникативная; развлекательная; информационная. Нельзя сказать, чтобы полученные результаты вызвали удивление, т.к. уже давно известно, что человек обращается к интернету прежде всего за поиском необходимой информации. Вместе с тем, все лидирующие функции интернета, вошедшие в ядро представления, связаны с мотивами обращения человека к интернету. Так, по мнению респондентов, наибольшее значение имеет функция поиска. Затем следует функция помощника, респонденты отмечали, что благодаря форумам, чатам, блогам, социальным сетям можно получить ответ на практически на любой вопрос и получить совет для решения той или иной проблемы.

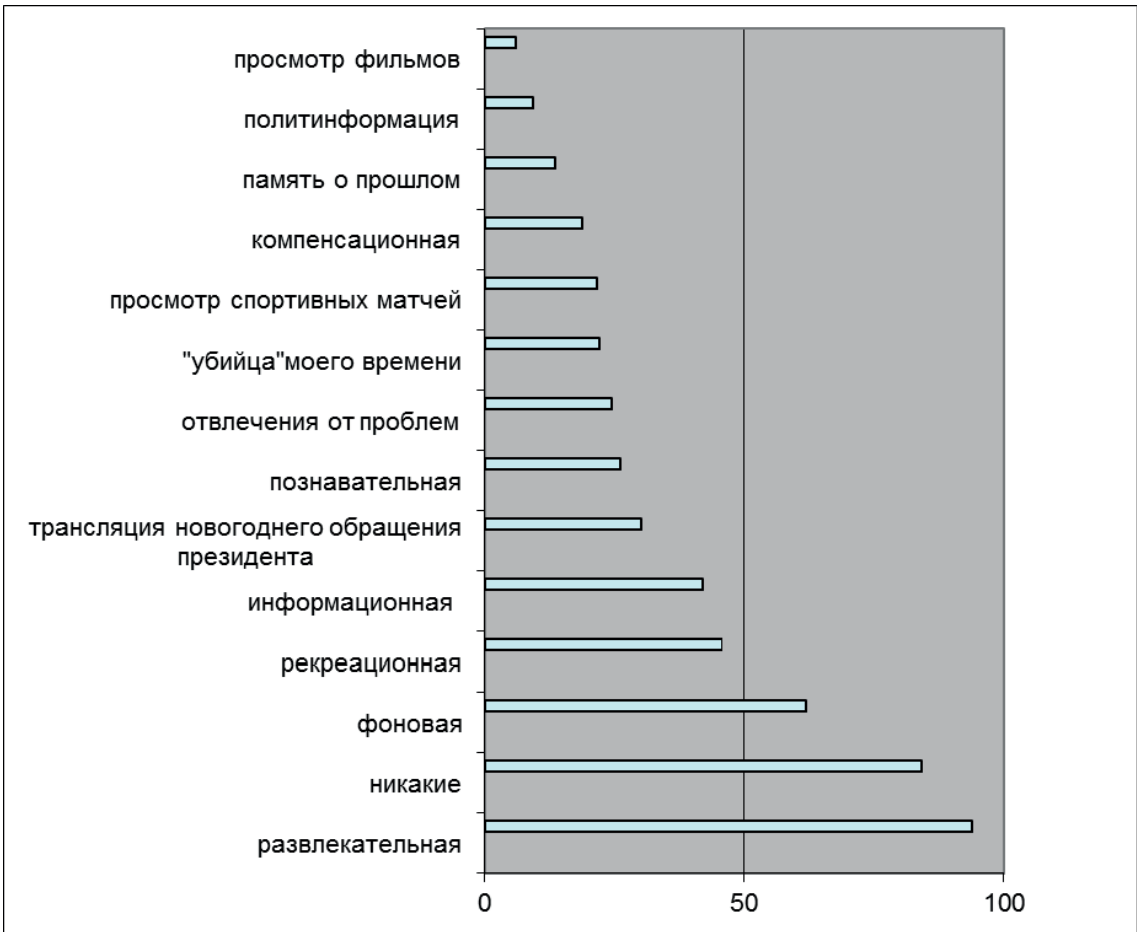


Диаграмма 1. Иерархия представлений респондентов о функциях телевидения в их жизни

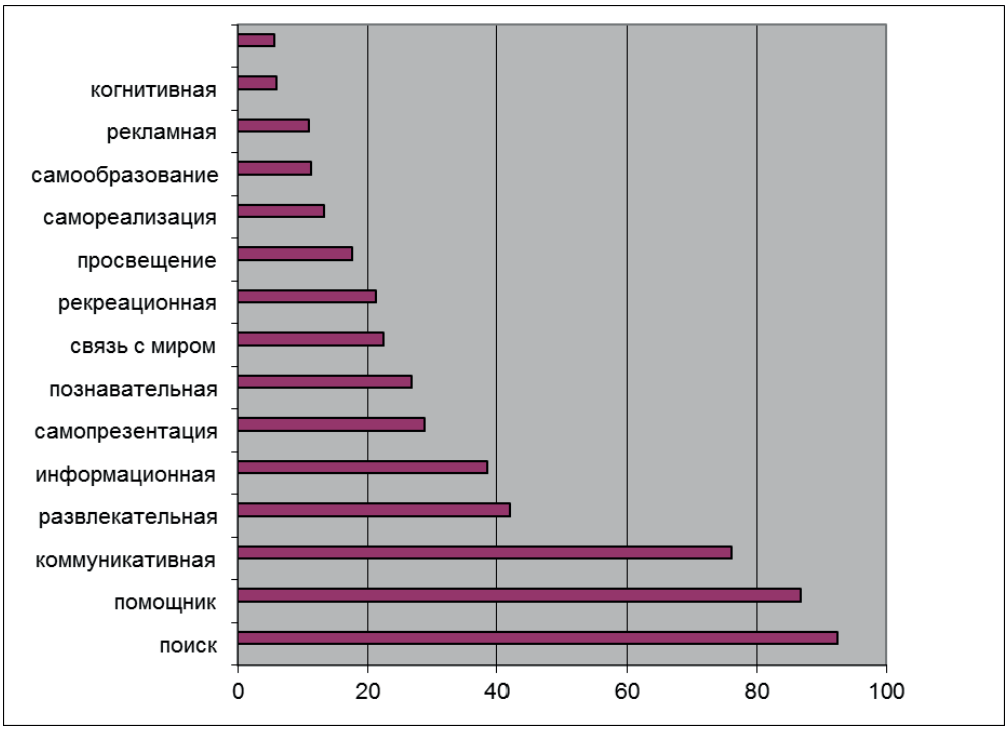


Диаграмма 2. Иерархия представлений респондентов о функциях интернета в их жизни

В ассоциативную зону **периферии** вошли функции отдыха, самообразования, самореализации, просвещения, рекламная.

Полученные данные показывают, что интернет воспринимается молодёжной аудиторией личностно значимым пространством, транслирующим определённые смыслы и ценности, обладающим мотивирующим потенциалом, необходимым атрибутом современной жизни, одной из наиболее любимых досуговых практик молодёжи, не имеющей альтернативных замен; интернет оценивается респондентами как медиа средство, предоставляющее возможности для безграничного общения, взаимодействия, поддержания социальных связей; обмена информацией, поиска и нахождения необходимой информации; как технологию, предоставляющую безграничный доступ к знаниям; как способ получения информации о различного рода новостях, о происходящих событиях в мире, проводимых культурных, спортивных мероприятиях; как помощник в решении учебных и профессиональных задач.

Интернет рассматривается также как помощник в решении личных проблем: найти любимого / любимую, способ избежать одиночества, найти единомышленников для реализации своих идей или проекта, возможность создать желаемый имидж и модели поведения; шанс стать популярной и известной личностью; как площадка для самопрезентации, самопродвижения и продвижения собственного бизнеса; площадка для осуществления инфобизнеса или как возможность подзаработать денег; как способ осуществления покупок; как новые возможности для самореализации и самовыражения; как способ знакомства с различными людьми, нахождения идентификационной среды (поиск идентичности) – групп по интересам; возможность удовлетворить разнообразные потребности в развлечении, например, начиная от компьютерных игр, прослушивания музыки, аудиокниг, заканчивая обменом фотографий, просмотром видео, фильмов и др.

В целом **интернет** воспринимается более позитивно, оценивается как необходимая полезная составляющая жизни и наделяется респондентами более положительными характеристиками как личностно значимое пространство, которое транслирует определённые смыслы и ценности, а также реализует различные значимые функции, по сравнению с **телевидением**, которое не воспринимается в качестве незаменимого атрибута жизни, а скорее воспринимается как вид медиа, играющий развлекательную роль, транслирующий новости и обладающий большими манипулирующими и пропагандирующими возможностями.

Библиографический список

1. Московиси С. Социальное представление: Исторический взгляд. *Психологический журнал.* 1995; Т. 16; № 1: 3-18; № 2: 3 – 14.
2. Андреева Г.М. *Психология социального познания.* Москва: Аспект Пресс, 2000.
3. Жижина М.В. Исследование взаимосвязи социальных представлений о массмедиа с медиаповедением личности. *Социосфера*. 2012; 2: 43 – 51.
4. Борисова А.М., Воловикова М.И. Динамика социальных представлений о новом государственном празднике в период 2007-2015. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология.* 2016; Т. 1; № 1: 41 – 60.
5. Полуэхтова И.А. Телевидение в общественном мнении и повседневной жизни россиян. *Знание. Понимание. Умение*. 2012; 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/televidenie-v-obschestvennom-mnenii-i-povsednevnoy-zhizni-rossiyan
6. Мерзлякова Л. *Многозадачность: как выжить в 21 веке*. Available at: https://lifehacker.ru/multitasking/

References

1. Moskovici S. Social'noe predstavlenie: Istoricheskij vzglyad. *Psihologicheskij zhurnal.* 1995; Т. 16; № 1: 3-18; № 2: 3 – 14.
2. Andreeva G.M. *Psihologiya social'nogo poznaniya.* Moskva: Aspekt Press, 2000.
3. Zhizhina M.V. Issledovanie vzaimosvyazi social'nyh predstavlenij o massmedia s mediapovedeniem lichnosti. *Sociosfera*. 2012; 2: 43 − 51.
4. Borisova A.M., Volovikova M.I. Dinamika social'nyh predstavlenij o novom gosudarstvennom prazdnike v period 2007-2015. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i `ekonomicheskaya psihologiya.* 2016; Т. 1; № 1: 41 − 60.
5. Polu`ehtova I.A. Televidenie v obschestvennom mnenii i povsednevnoj zhizni rossiyan. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2012; 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/televidenie-v-obschestvennom-mnenii-i-povsednevnoy-zhizni-rossiyan
6. Merzlyakova L. *Mnogozadachnost': kak vyzhit' v 21 veke*. Available at: https://lifehacker.ru/multitasking/

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 159.9.072.5

Zalevskaya Ya.G., *Chief Specialist in Scientific and Analytical Work of the Research and Development Sector, Humanities and Pedagogical Academy, branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: ya.zalevskaya18@gmail.com*
Usatenko O.N.*, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Humanities and Pedagogical Academy, branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: usatekoxana@mail.ru*

THE METHOD OF NON-AUTHOR'S DRAWING PSYCHOANALYSIS AND ITS CORRECTIVE POSSIBILITIES. The article is dedicated to a method of non-author's drawing psychoanalysis and features of its application. Non-author's drawing psychoanalysis is the author's method developed by a Doctor of Psychology, Professor T.S. Yatsenko, which is based on psychodynamic theory and has been widely tested on groups of active social and psychological cognition. The method of non-author's drawing psychoanalysis is considered by researchers as the most effective procedure for detection of hidden, unconscious sides of personality. With its help, deep-seated prerequisites of the subject's behavior, which cannot be identified with the help of the majority of reliable classical methods, are revealed.

Key words: **psychological drawing, method, psychology, deep psychocorrection, active social and psychological cognition.**

Я.Г. Залевская, *главный специалист по научно-аналитической работе, Научно-исследовательский сектор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: ya.zalevskaya18@gmail.com*

О.Н. Усатенко, *канд. психол. наук, доц. каф. психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: usatekoxana@mail.ru*

МЕТОД ПСИХОАНАЛИЗА НЕАВТОСРКОГО РИСУНКА И ЕГО КОРРЕКЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Статья посвящена методу психоанализа неавторского рисунка и особенностям его применения. Психоанализ неавторского рисунка – это авторский метод, разработанный доктором психологических наук, профессором Т.С. Яценко, который базируется на психодинамической теории и успешно применяется в психокоррекционной практике. Метод психоанализа неавторского рисунка рассматривается исследователями как наиболее эффективная процедура для обнаружения скрытых, неосознаваемых сторон личности. С его помощью объективируются глубинные предпосылки поведения субъекта, которые невозможно выявить с помощью большинства классических методик.

Ключевые слова: **психологический рисунок, проективный рисунок, метод, глубинная психокоррекция, психодинамический подход.**

В истории психологии значительная роль отводится рисунку как одному из основных проективных методов диагностики личности и личностных свойств. Современные психологи расширяют диагностические возможности использования неавторского рисунка, что положительно влияет на его психокоррекционный потенциал.

Исследованием возможностей проективных рисунков в познании психики субъекта занимались: С.А. Болдырева, Р.С. Бернс, Л.Ф. Бурлачук, А.Л. Венгер, П. Гоулд, Дж. Дилео, Т.Д. Зинкевич-Евстегнеева, С.Х. Кауфман, А.И. Копытин, Д.Б. Кудзилов, К. Маховер, В.И. Олешкевич, Дж. Остер и др. Рисунки как средство выражения психических особенностей человека изучались В.М. Бехтеревым, Д. Буком, Ф.Л. Гудинаф, С. Кауфманом, К. Кохом, Л. Фрэнком, В. Хьюлсом и другими исследователями. Диагностические возможности рисунков исследовали: Г.С. Абрамова, Е.Ю. Артемьева, В.И. Батов, Г.О. Ковалев, В.С. Мухина, О.Ф. Потемкина, О.Г. Романова, Н.В. Семилет, О.Г. Юсупов и др.; диагностические и коррекционные возможности рисунка изучали: М.В. Киселева, Е.С. Романова, О.Н. Усатенко, Т.С. Яценко.

Доктор психологических наук, профессор Т.С. Яценко разработала психодинамическую теорию на основе авторского метода глубинной психокоррекции. Целью глубинно-психологической коррекции является гармонизация личности в её намерениях, целях и средствах их достижения, нивелирование (ослабление) внутренних противоречий, дезадаптирующих поведение субъекта [1]. Методологические аспекты глубинного познания включают понимание сущности взаимосвязей между сознательной и бессознательной сферами психики, что проявляется в направленности сознания «к силе», а бессознательного – к инфантильным ценностям («к слабости»); функциональной целостности сферы сознания и бессознательного (их несуществование одной без другой) и одновременно их автономии, обусловливая отличия между «логикой сознания» и «логикой бессознательного» [1].

В глубинной психокоррекции под психорисунком понимается рисунок, выполненный протагонистом на определённую психологическую тему, в качестве неавторского выступают репродукции художественных полотен [2]. Психоаналитическая работа с неавторским рисунком используется как диагностический и психокоррекционный приём, способствующий познанию бессознательных тенденций психики субъекта, а также позволяющий исследовать проекции, которые имеют инфантильный характер и переносятся на актуальную ситуацию взаимодействия личности с другими людьми [3].

Работа с неавторским рисунком начинается с представления протагонистом содержания картины. Протагонисту предлагается избрать «активные» фрагменты картины, воплотиться в эмоционально близкий образ и вербализировать собственные чувства. Такая методика предусматривает присвоение рисунка протагонистом, наполнение содержанием отдельных деталей рисунка и семантическое переструктурирование (расстановка собственных акцентов, игнорирование отдельных частей рисунка или символов, переформирование образов протагонистом) [46]. Далее протагонист даёт название рисунка, указывает важные и второстепенные символы, аспекты рисунка, с которым он ассоциируется высказать своё ощущение от имени определённых образов, своё отношение к другим персонажам на рисунке (картине). Во внимание берётся изменение сюжета картины, переструктурирование её персонажей и т. д. Высказывание протагониста является приоритетным, учитывая соблюдение феноменологического подхода и ориентацию на познание глубинных детерминантов психики [47]. Алгоритм и механизмы работы описаны в статье «Метод психоанализа неавторского рисунка в практике современного психолога» Я.Г. Калашян и О.Н. Усатнко [4]. Психоанализ неавторского рисунка не требует значительных временных и ресурсных затрат, вариативен в использовании (инструкция зависит от поставленных задач, используется несколько рисунков в одной работе и т. д.).

Исследование проводилось на базе Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (г. Ялта) и Научно-исследовательского центра глубинной психологии. В исследовании приняли участие 42 студента Гуманитарно-педагогической академии и участника групп активного социально-психологического познания Научно-исследовательского центра глубинной психологии. Исследование проводилось в несколько этапов:

- диагностика участников исследования. Для диагностики нами были выбраны следующие методики: «Методика исследования самоотношения» (С.Р. Пантелеев), Шкала самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина;
- проведение формирующего эксперимента с использованием психоанализа неавторского рисунка и анализ стенографического материала для определения диагностико-коррекционных возможностей метода психоанализа неавторского рисунка;
- повторная диагностика участников исследования для определения результативности метода психоанализа неавторского рисунка.

Далее представлен фрагмент психокоррекционной работы с использованием картины Н. Рериха «Мадонна Лаборис»[5] и её психологический анализ. Далее «П.» – это высказывания психолога, «Е.» – протагониста.

Психокоррекционная работа с протагонистом Е. с использованием картины Н. Рериха «Мадонна Лаборис» начинается с представления протагонисту авторской задумки картины и предложением отождествить себя с одним из персонажей. Протагонист отмечает, что не может отнести себя ни к одной из частей картины, так как всегда ассоциирует себя с небом, а на картине небо темное и протагонисту оно не нравится. Е. описывает в целом своё отношение к картине Н. Рериха: «На картине больше тёмного, чем светлого. Когда я смотрю на икону в церкви, у меня возникают положительные чувства. Этот рисунок не вызывает светлых чувств. Такое ощущение, что у этих святых нет позитивной энергетики. Их окружает темнота».

Протагонист открывает нам собственный смысл картины, который отличается от авторской задумки:

«Е.: Я считаю, что души сами поднимаются, не через шарф.

П.: Но эти души попали в ад.

Е.: Значит, они должны там быть».

В ходе работы подчёркивается, что протагонсит пытается избегать темноты (проблем в жизни, трудностей и т. д.). П. высказывает предположение: «Вы не хотите прикоснуться к чему-то тёмному, что вас пугает, настораживает. Значит, оно когда-то нанесло травму». Е. отмечает, что дети часто нагружены родительской агрессией, из чего можно предположить, что травматическая ситуация произошла в детском возрасте и связана с детско-родительскими отношениями и Эдипальной ситуацией. Согласно психодинамической теории Т.С Яценко, Эдипальная ситуация выражается в чувстве неполноценности у ребёнка, амбивалентных чувствах к родителям, их отношениям и к самому себе, внутреннем объединении с отдельными психологическими чертами родителей, что проявляется в актуальной ситуации общения. Деструктивное воздействие Эдипальной ситуации проявляется в страхе близких отношений, невозможности поддерживать партнёрские взаимоотношения и одновременно – зависимость от окружения и потери тождественности с собой.

Психокоррекционная работа с использованием картины «Мадонна Лаборис» помогает прояснить личностную проблематику протагониста через категории добра и зла. Е. отмечает, что все люди могут творить зло, однако это защитная реакция (данное высказывание является рационализацией). У протагониста

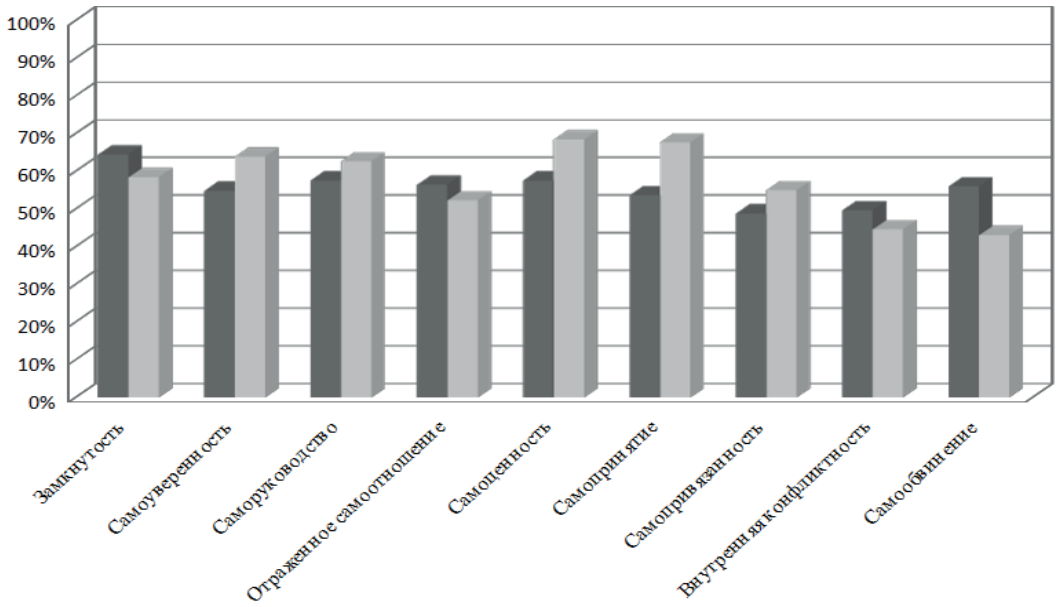


Рис. 1. Сравнительный анализ первичной и вторичной диагностики уровня самоотношения по методике исследования самоотношения С.Р. Пантелеева

отмечается тенденция к изоляции, т. е. стремление отгородить себя от «темноты» в жизни, что выразилось в работе как неспособность найти себе место на картине и высказываниями протагониста. В конце работы, Е. отмечает, что всегда в поиске из-за того, что родители в детстве часто навязывали ей свое мнение и свой выбор, таким образом, во взрослой жизни Е. не может выбор сделать сама, т.е. мы констатируем зависимость от родителей.

В ходе работы мы отметили действие таких ситуативных защит, как рационализация, отрицание, проекция, избегание; намёк на Эдипальную ситуацию, тенденция к изоляции, стремление воспринимать всё в черном или белом цвете, противоречивость психики, которая выражается в высказываниях и жизненной позиции – «души сами поднимаются в рай», «значит их место в аду», «люди причиняют добро или зло» и т. д.

Сравнивая результаты первичной и вторичной диагностики по методике исследования самоотношения С.Р. Пантелеева, мы получили следующие результаты: снижение показателя замкнутости свидетельствует о повышении открытости человека, снижении действий психологических защит; увеличение уровня самоуверенности и саморуководства говорит о повышении представлений личности об основном источнике собственной активности, результатов и достижений. Показатель отражённого самоотношения снижен, что свидетельствует о снижении социально-перцептивных искажений; уровень самоценности и самопринятия вырос − повышение ощущения ценности собственной личности и предполагаемой ценности собственного «Я» для других, чувства симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятие себя таким, какой ты есть. Повышение показателя самопривязанности – повышение уровня самодостаточности и идеала «Я». Снижение уровня внутренней конфликтности и самообвинения свидетельствует о снижении деструктивных тенденций, выраженности отрицательных эмоций в адрес собственного «Я», снижении чувства вины (Рис. 1).

Мы отмечаем следующие результаты первичной и вторичной диагностики уровня личностной тревожности по методике «Шкала самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина»: незначительное снижение очень низкого уровня; снижение низкого уровня, повышение среднего уровня, и отсутствие очень высокого уровня при вторичной диагностике, что свидетельствует о нормальном уровне тревожности как естественной и обязательной особенности активной личности (Рис. 2).

Обобщая полученные результаты, мы констатируем, что метод психоанализа неавторского рисунка способствует объективированию системы психологических защит и тенденций психики протагонистов: тенденции «к людям» и «от людей», тенденции к изоляции, зависимости от семьи; способен диагностировать и откорректировать наличие у протагонистов внутриличностных конфликтов и чувства вины; выявить перенос детско-родительских отношений на актуальную ситуацию взаимодействия с другими людьми. Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о динамике изменений при повторной диагностике (оптимизации уровня тревожности как естественной и обязательной особенности активной личности, улучшении показателей самоотношения), что говорит о личностно-конструктивных изменениях после прохождения глубинной психокоррекции с использование метода психоанализа неавторского рисунка.



Рис. 2. Сравнительный анализ первичной и вторичной диагностики уровня личностной тревожности по методике «Шкала самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина»

Библиографический список

1. Яценко Т.С. *Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога*. Днепропетровск: Издательство «Инновация», 2015.
2. Калашян Я.Г., Усатенко О.Н. Использование картин Айвазовского в работе современного психолога. *Наука среди нас: сетевое научно-практическое издание*. 2018; 2: 161 – 166.
3. Усатенко О.Н. Возможности исследования глубинного содержания жертвенности методом психоанализа комплекса тематических психорисунков. *The Caucasus*. 2017; 18: 30 – 40.
4. Калашян Я.Г., Усатенко О.Н. Метод психоанализа неавторского рисунка в практике современного психолога. *Развитие и актуальные вопросы современной науки: международный научный журнал.* 2017; 7: 187 – 191.
5. Кондратьева К. Споручница грешных. *Культура и время.* 2013; 2: 30 – 38.

References

1. Yacenko T.S. *Metodologiya glubinno-korrekcionnoj podgotovki psihologa*. Dnepropetrovsk: Izdatel'stvo «Innovaciya», 2015.
2. Kalashyan Ya.G., Usatenko O.N. Ispol'zovanie kartin Ajvazovskogo v rabote sovremennogo psihologa. *Nauka sredi nas: setevoe nauchno-prakticheskoe izdanie*. 2018; 2: 161 − 166.
3. Usatenko O.N. Vozmozhnosti issledovaniya glubinnogo soderzhaniya zhertvennosti metodom psihoanaliza kompleksa tematicheskih psihorisunkov. *The Caucasus*. 2017; 18: 30 − 40.
4. Kalashyan Ya.G., Usatenko O.N. Metod psihoanaliza neavtorskogo risunka v praktike sovremennogo psihologa. *Razvitie i aktual'nye voprosy sovremennoj nauki: mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal.* 2017; 7: 187 − 191.
5. Kondrat'eva K. Sporuchnica greshnyh. *Kul'tura i vremya.* 2013; 2: 30 − 38.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК: 159.98:316.47-055.25

Latysheva M.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: maralat@yandex.ru*

THE SPECIFICS OF SELF-CONCEPTION IN GIRLS WITH DIFFERENT BODY MASS INDICES: TO THE QUESTION ABOUT THE PRACTICAL OPPORTUNITIES OF PSYCHODIAGNOSTIC TOOLS. The article describes the peculiarities of self-conception in girls with different body mass indices as revealed with the help of self-conception diagnostics methods developed on the basis of the hierarchical model of the self-conception structure. Comparative analysis of the results obtained with the help of the self-conception questionnaire (V.V. Stolin, R.S. Pantileev) and the technique of the controlled projection (V.V. Stolin) provides an opportunity to recommend the self-conception questionnaire for the express detection of possible distortion in self-conception development in girls. The technique of controlled projection (V. V. Stolin) appears to be more "sensitive" as to the characteristics of structural-content components of self-conception in girls with different body mass indices. More specifically, it is shown that emotional-axiological self-attitude in girls with low as well as with the excess body mass index is based upon the lasting low self-esteem, dictating specific behavioral patterns and compensation methods.

Key words: **girls' self-conception, body mass index, self-esteem in girls with different body mass indices, hierarchical model of the self-conception structure, self-conception questionnaire, controlled projection technique.**

М.А. Латышева, *канд. психол. наук, доц., Крымский федеральный университет, г. Ялта, E-mail: maralat@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ДЕВУШЕК С РАЗЛИЧНЫМИ ИНДЕКСАМИ МАССЫ ТЕЛА: К ВОПРОСУ О ПРАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ

В статье описаны особенности самоотношения девушек с различными индексами массы тела, выявленные с помощью методик диагностики самоотношения, разработанных на базе иерархической модели структуры самоотношения. Сравнительный анализ результатов, полученных с помощью опросника самоотношения (В.В. Столин, Р.С. Пантилеев) и методики управляемой проекции (В.В. Столин) позволяет рекомендовать использование опросника самоотношения для экспресс-выявления возможных искажений в развитии самоотношения среди девушек. Методика управляемой проекции (В.В. Столин) представляется более «чувствительной» относительно характеристик структурно-содержательных компонентов самоотношения девушек с различными индексами массы тела. А именно, показано, что эмоционально-ценностное отношение к себе у девушек, как с низким, так и с избыточным индексом массы тела опирается на устойчиво заниженную самооценку, определяя специфические паттерны поведения и способы компенсации.

Ключевые слова: **самоотношение девушек, индекс массы тела, самооценка девушек с разными индексами массы тела, иерархическая модель структуры самоотношения, опросник самоотношения, методика управляемой проекции.**

Вне зависимости от исторической эпохи представительницы прекрасного пола первоначально воспринимаются через призму внешних параметров. Наряду с этим женская привлекательность у большинства женщин включена в их жизненную стратегию, в представление о личном счастье [1]. Однако современный эталон женской красоты приобрёл излишне жёсткие параметры, которые сочетаются с убежденностью в необходимости постоянного физического совершенствования и стремлением к достижению определённого (идеального) внешнего вида и в тоже время обесцениванием естественного состояния тела [2]. Как показывает практика, эта модная тенденция приобретает опасные формы среди современных молодых девушек [3]. Этот факт не может не вызывать опасений в отношении их здоровья.

Как известно, представления человека о своей внешности, осознание своих физических (телесных) характеристик и эмоционально-ценностное отношение к ним оказывает существенное влияние на развитие качеств его личности, отношение к себе и к миру. А для девушки внешний облик, телесный образ Я является основой её самооценки, самоотношения, важнейшей составляющей процесса построения родовой женской идентичности [4; 5]. По мнению Н.И. Сарджвеладзе «…самоотношение личности включено в качестве определённой подструктурной единицы в общую систему отношений человека, а с содержательной и функциональной точек зрения самоотношение теснейшим образом связано с особенностями отношения субъекта к внешне-предметному и социальному миру, включено в качестве определённой подструктурной единицы в общую систему отношений человека» [6].

Адекватно сформированное самоотношение обеспечивает личности психологическую стабильность и является критерием её психического здоровья [7]. При этом, в данный возрастной период самоотношение носит двойственный характер. С одной стороны, самоотношение устанавливается через внутренние критерии самоценности личности, своей уникальности, способности привлечь внимание и оказывать положительное впечатление на окружающих. С другой, продолжает опираться на самооценку, которая соотносится с определёнными эталонами, внешними критериями, которые транслируются и запрашиваются значимыми другими, референтной группой.

В этой связи актуальными остаются вопросы о том, какие особенности присущи самоотношению современных девушек с разным индексом массы тела, какая из известных в настоящий момент методик для оценки структурно-содержательных компонентов самоотношения является более «чувствительной» для выявления начального этапа в искажении его развития. По нашему мнению, подобная ранняя психодиагностика необходима для осуществления целенаправленной психологической помощи девушкам в формировании адекватного самоотношения как основы их проспективной самореализации, профилактики пограничных и пищевых расстройств. Целью данного исследования являлись экспликация особенностей самоотношения у девушек с различным индексом массы тела, а также осуществление сравнительного анализа методик психодиагностики самоотношения, разработанных на базе иерархической модели структуры самоотношения.

В исследовании приняли участие 45 девушек (16−17 лет), обучающиеся СОШ г. Ялты, Республика Крым. Были использованы опросник самоотношения (В.В. Столин, Р.С. Пантилеев) и методика управляемой проекции (В.В. Столин) [8; 9]. С помощью метода определения индекса массы тела Кетле девушки были дифференцированы на три подгруппы: 1 − девушки с низким индексом массы тела (ИМТ) (16 чел.); 2 − девушки с ИМТ в пределах нормы (20 чел.); 3 − девушки с избыточным ИМТ (9 чел.). Для определения достоверности полученных различий применялся φ-критерий (угловое преобразование Фишера).

Анализ результатов, полученных с помощью опросника самоотношения (В.В. Столин, Р.С. Пантилеев), показал, что по интегральной шкале у 81% девушек с низким ИМТ выявлены высокие значения; у 70% девушек с ИМТ в пределах нормы и у 67% девушек с избыточным ИМТ этот показатель находится в пределах выраженности признака. Иными словами, вне независимости от реальной массы тела девушек у них присутствует интегральное чувство «за» собственное «Я». Прослеживаются высокие значения по шкале «Самоуважение» у большинства девушек с ИМТ в пределах нормы (60%) и с низким ИМТ (62,5%). В представлениях девушек из этих подгрупп отражены: достаточно хорошее понимание себя, вера в собственные силы и способности, высокая оценка своих возможностей контролировать собственную жизнь. Среди девушек с избыточным ИМТ этот показатель равномерно распределён по всем трём уровням выраженности, что свидетельствует о наличии выраженных защитных механизмов у большинства из них.

Высокие значения прослеживаются по шкале «Аутосимпатия» у большинства девушек с ИМТ в пределах нормы (70%) и с низким ИМТ (60%), что позволяет говорить о наличии интереса к собственному Я, доверии к себе и позитивной самооценке, одобрении себя и самопринятии. В тоже время у большинства девушек с избыточным ИМТ (67%) отмечены низкие значения, которые отражают незаинтересованность в изучении собственного Я, низкую самооценку, высокую готовность к самообвинениям.

По шкале «Ожидаемое отношение других людей» значения распределены следующим образом: у 75% девушек с нормальной массой тела – признак выражен, а у 81% девушек с низким и 67% девушек с избыточным ИМТ – признак не выражен. Другими словами, девушки с низким и с избыточным ИМТ ожидают негативного отношения к себе как от близких, так и от малознакомых людей и в целом принимают антипатию со стороны других; также они не желают добра себе.

При этом высокие значения по шкале «Саморуководство» были выявлены только среди большей части девушек с низким ИМТ (81%), позволяя предполагать, что при определённых обстоятельствах эти девушки достаточно быстро способны, например, ужесточить свой рацион. Различия статистически достоверны (при $p \le 0{,}01$).

Анализ текстов методики управляемой проекции В.В. Столина показал, что большинство девушек с низким ИМТ выражает к персонажу А уважение и растождествлённую близость, а к персонажу В проявление уважения и симпатии, в сочетании с двойственностью самооценки, отношений с противоположным полом и позитивным прогнозом будущего. Другими словами, для девушек этой группы характерны неустойчивость самооценки с тенденцией к её занижению, выраженная ориентация на внешние общепризнанные достижения (ориентированность на профессиональную деятельность).

Девушки с ИМТ в пределах нормы преимущественно проявляют уважение и симпатию как к персонажу А, так и к персонажу В, при определённой дистанции с последним.

Девушки с избыточным ИМТ показал, несмотря на явно низкую самооценку и нереализованность в межличностных отношениях с противоположным полом, проявление к персонажу А уважения и симпатии, и ещё большую симпатию и близость к персонажу В, при сохранении у последнего устойчиво низкой самооценки. Таким образом, анализ результатов, полученных с помощью опросника самоотношения и методики управляемой проекции, убедительно показал, что самоотношение девушек раннего юношеского возраста в зависимости от индекса массы тела характеризуется определённым набором смысловых единиц. При этом эмоционально-ценностное отношение к себе у девушек как с низким, так и с избыточным индексом массы тела опирается на устойчиво заниженную самооценку, определяя паттерны их поведения и способы компенсации. Для девушек с низким индексом массы тела характерны установка на саморуководство, ожидание антипатии со стороны других и ориентированность на внешние достижения (профессия, карьера). Девушки с избыточным индексом массы тела характеризуются устойчиво заниженной самооценкой, ожиданием антипатии со стороны других, склонностью к самообвинениям, низким уровнем самоуважения и интереса к себе.

Большинство девушек с индексом массы тела в пределах нормы характеризуются наличием выраженной аутосимпатии, самопонимания, самоинтереса и установки на ожидаемое позитивное отношение со стороны других, что свидетельствует о благоприятном пути развития их самоотношения. Сравнительный анализ результатов, полученных с помощью вышеобозначенных методик, позволяет рекомендовать применение опросника самоотношения (В.В. Столин, Р.С. Пантилеев) для экспресс-диагностики возможных искажений в развитии самоотношения среди девушек, например, при проведении психологического мониторинга в условиях среднеобразовательной школы. Методика управляемой проекции (В.В. Столин) является более чувствительной к выявлению специфических характеристик структурно-содержательных компонентов самоотношения у девушек с устойчиво низким или избыточным индексом массы тела и может применяться на этапе оказания целенаправленной психологической помощи.

Библиографический список

1. Ерина И.А. Жизненные стратегии современной российской молодёжи. *Гуманитарные науки*. 2016; 1 (33): 76 – 81.
2. Сохань И.В. Производство женской телесности в современном массовом обществе − культ худобы и тирания стройности. *Женщина в российском обществе*. 2014; 2: 68 – 77.
3. Будников М.Ю. Психодиагностика самоотношения на современном этапе (на примере аддиктов). *Вестник ВолГМУ*. 2014; 1 (49). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnostika-samootnosheniya-na sovremennom-etape-na-primere-addiktov
4. Тарасова Л.Е. Самоотношение как детерминанта субъективного благополучия личности. *Известия Саратовского ун-та Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика.* 2013; 3-1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-kak-determinanta-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti
5. Хватова М.В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности. *Гаудеамус.* 2015; 1 (25). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-v-strukture-psihologicheski-zdorovoy-lichnosti
6. Фонталова Н.С. Особенности самосознания женщин, ведущих здоровый образ жизни. *Психология в экономике и управлении*. 2013; 1 (9): 44 – 45.
7. Сарджвеладзе Н.И. *Личность и её взаимодействие с социальной средой*: монография. Тбилиси, 1989.
8. Астрецов Д.А. Методологические подходы к изучению самоотношения в психологии. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2015; 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-samootnosheniya-v-psihologii
9. Бодалев А.А. *Общая психодиагностика*. Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. Санкт-Петербург, 2002.
10. Столин В.В. Опросник самоотношения. *Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы*. Москва, 1988: 123 – 130.

References

1. Erina I.A. Zhiznennye strategii sovremennoj rossijskoj molodezhi. *Gumanitarnye nauki*. 2016; 1 (33): 76 − 81.
2. Sohan' I.V. Proizvodstvo zhenskoj telesnosti v sovremennom massovom obschestve − kul't hudoby i tiraniya strojnosti. *Zhenschina v rossijskom obschestve*. 2014; 2: 68 − 77.
3. Budnikov M.Yu. Psihodiagnostika samootnosheniya na sovremennom `etape (na primere addiktov). *Vestnik VolGMU*. 2014; 1 (49). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnostika-samootnosheniya-na sovremennom-etape-na-primere-addiktov
4. Tarasova L.E. Samootnoshenie kak determinanta sub`ektivnogo blagopoluchiya lichnosti. *Izvestiya Saratovskogo un-ta Novaya seriya*. *Seriya Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika.* 2013; 3-1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-kak-determinanta-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti
5. Hvatova M.V. Samootnoshenie v strukture psihologicheski zdorovoj lichnosti. *Gaudeamus.* 2015; 1 (25). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-v-strukture-psihologicheski-zdorovoy-lichnosti
6. Fontalova N.S. Osobennosti samosoznaniya zhenschin, veduschih zdorovyj obraz zhizni. *Psihologiya v `ekonomike i upravlenii*. 2013; 1 (9): 44 − 45.
7. Sardzhveladze N.I. *Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoj*: monografiya. Tbilisi, 1989.
8. Astrecov D.A. Metodologicheskie podhody k izucheniyu samootnosheniya v psihologii. *Teoreticheskaya i `eksperimental'naya psihologiya*. 2015; 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-samootnosheniya-v-psihologii
9. Bodalev A.A. *Obschaya psihodiagnostika*. Pod red. A.A. Bodaleva, V.V. Stolina. Sankt-Peterburg, 2002.
10. Stolin V.V. Oprosnik samootnosheniya. *Praktikum po psihodiagnostike: Psihodiagnosticheskie materialy*. Moskva, 1988: 123 − 130.

Статья поступила в редакцию 22.11.18

УДК 331.1

Magulaeva A.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior teacher, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: zzuleiha@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND SOCIOLOGICAL ASPECTS OF THE FUNCTIONING OF ORGANIZATIONS IN MODERN RUSSIAN REALITY. The article deals with the psychological and sociological aspects of the functioning of organizations in modern Russian reality. The author considers components of climate organizations; factors of macro- and micro-environment, affecting atmosphere among colleagues. The article focuses on the fact that the contemporary organizations depend not only on costs but also on the way of management decisions, as well as all activities of internal and external factors. The author concludes that the productive work of any organization involves full integration into the projecting and implementation of management decisions, every action of internal and external factors. This creates the effect of emergency, which is expressed in better productivity of its work.

Key words: **social groups, psychological climate, microenvironment, internal and external factors.**

А.А. Магулаева, *канд. биол. наук, ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены психологические и социологические аспекты функционирования организаций в современной российской действительности. Автором рассмотрены составляющие климата организаций; факторы макро- и микросреды, влияющие на климат в коллективах. В статье сделан акцент на том, что функционирование современных организаций зависит не только от затрат, но и от учёта в разработке и осуществлении управленческих решений, а также всех действий внутренних и внешних факторов. Автор делает вывод о том, что продуктивная работа любой организации предполагает под собой всесторонний учёт в разработке и осуществлении управленческих решений всех действий внутренних и внешних факторов. При этом возникает эффект эмерджентности, который выражен в большей продуктивности её деятельности.

Ключевые слова: **социальные группы, психологический климат, микросреда, внутренние и внешние факторы.**

В социологии управления социальной организацией называют некую группу людей, сгруппированную непосредственно для достижения заданной изначально цели и выполнения определённой общественной функции. Именно поэтому организацию принято рассматривать как средство достижения целей, которое способствует выполнению людьми того, чего они не могли сделать в одиночку. Можно обозначить цель, как некий желаемый результат, достижения которого хочет добиться группа людей, работающая коллективом, который и составляет данную организацию. Абсолютно любой человек затронут деятельностью множества организаций. В целом, организации делятся на два фундаментальных типа – формальные и неформальные (табл. 1).

Социальную структуру формальной организации характеризуют три основных фактора:

1. Цель, для выполнения которой существует данная организация.
2. Ценностно-нормативные стандарты, регулирующие распределение и взаимодействие должностей и присущих им ролям.
3. Иерархический порядок определения функционирования социальной структуры, согласно которому определённым статусам и ролям отводится соответствующий уровень должностных обязанностей и ответственности, который никак не зависит от личностных качеств и особенностей работников формальной организации.

Тем самым видно, что в целом формальная организация является социальной общностью и объединена:

1) общими целями
2) общими интересами
3) общими ценностями
4) общими нормами
5) совместной деятельностью.

Главенствующая задача подобных организаций − достижение поставленной цели за счёт роста продуктивности действий её членов в жизненно важных сферах жизнедеятельности. В современном обществе существует множество разнообразных организаций, среди которых часто выделяют следующие типы (табл. 2):

В процессе перехода к государственно регулируемой рыночной системе хозяйствования возникают 4 типа организаций.

Таблица 1

Основные характеристики формальных и неформальных оргнаизаций

Формальные организации	**Неформальные организации**
1. Наличие определенной цели (или их множества) действия данной организации. 2. Наличие системы функциональных положений, которые занимают люди в данной организации, которые также воплощаются в свойственных для них социальных статусах и ролях. 3. Распределение отношений власти и подчинения через воплощение соотношения статусов людей 4. Система правил и норм, регулирующих межличностные отношения, занимающих определённые статусы в данной организации и выполняющих определённые роли в ней. 5. Формализация значительной части целей данной организации и нормативная регуляция поведения, отношений между членами данной организации.	- некая система межличностных связей, зарождающаяся из взаимного интереса людей друг к другу, не связанная с функциональными нуждами. − невероятно быстро возникшая общность людей, в основе которой − личный выбор связей на основе взаимной симпатии и интересов.

Таблица 2

Основные типы организаций

№	Тип организации	Ведущие признаки и примеры организаций данного типа
1.	Добровольные ассоциации	Основными характеристиками являются: 1) существование для защиты и выражения общих интересов её членов; 2) нахождение в её составе − добровольное. 3) Функционирование никак не связанно с местными или государственными органами власти. Примеры: «Общество защиты животных»; «Клуб здорового образа жизни»
2.	Кредитно-финансовые организации	Примеры: Банки, страховые компании и др.
3.	производственно-хозяйственные объединения	Примеры: предприятия, производящие товары и услуги; заводы, фабрики и т. п.

4.	Учреждения здравоохранения, социального обеспечения, физической культуры и спорта	Предприятия, центром внимания которых является охрана и укрепление здоровья людей. Примеры: Поликлиники, больницы, госпитали. Ведомственные вузы медицинского назначения. Спортивные объединения, спортивные школы.
5.	Научно-исследовательские и учебные заведения	Основными характеристиками являются: производство и распространение новых научных знаний, их реализация, обучение подрастающих поколений. Примеры: НИИ, вузы, колледжи, школы и т. п.
6.	Учреждения культуры и досуга	Примеры: театры, музеи, кинотеатры и т. п.
7.	Административно-управленческие организации	Органы законодательной и исполнительной власти различных уровней, органы местного самоуправления.
8.	Учреждения правоохранительных органов	Примеры: Суды, прокуратура и др.

Таблица 3

Организации, относящиеся к государственно регулируемой рыночной системе хозяйствования

№	Виды организаций	Их признаки
1.	Арендные предприятия	Создаются на основе договора между государственными органами и сообществом арендаторов, за счёт передачи государственного предприятия в аренду.
2.	Холдинговые компании	Главная цель таких компаний − приобретение и вследствие владение контрольными пакетами ценных бумаг, которые выпускаются промышленными фирмами. Холдинговая компания непосредственно обеспечивает регулирующее воздействие на все предприятия, фирмы и т. п., которые и предоставили в распоряжение холдинговой компании ценные бумаги.
3.	Акционерные общества	Объединение средств организаций и людей, где главной целью выступает осуществление хозяйственной деятельности. Существует несколько видов таких обществ: - ОАО или открытые акционерные общества, где акции свободно продаются и покупаются; - ЗАО или закрытые акционерные общества, в которых акции распространяются только среди основателей (управление такой организацией осуществляет правление, избранное общим собранием акционеров и осуществляющее регулирование всех видов деятельности (инвестиции, производство, распределение прибыли и т. п.) в соответствии с общими принципами и направлениями, определяемыми таким собранием).
4.	Совместные предприятия	В основе их создания − вложения капитала отечественных и зарубежных партнёров, совместно осуществляющих хозяйственную деятельность, управление организацией и распределение прибыли.

Организации существуют ради того, чтобы люди, объединившись, смогли сделать свою деятельность более эффективной и продуктивной. Для того, чтобы это стало реально, нужна хорошая координация и согласование действий во времени и пространстве, что не реально без управления организацией, без административных аспектов её деятельности.

Хочется особенно выделить тот факт, что важный статус в организациях имеет психологический климат. То есть эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, зарождающаяся из-за их взаимопомощи, симпатии друг к другу, совпадения характеров и увлечений.

В.М. Шепель [4] полагает, что климат межличностных отношений в организациях состоит из трех климатических зон (табл. 4).

Неблагоприятный климат характеризуется неуважительным отношением друг к другу членов коллектива, высоким уровнем конфликтов, появлением негативных установок, снижением или же отсутствием мотивации к труду в

Таблица 4

Составляющие климата межличностных отношений в организациях
(по В.М. Шепелю)

№	Составляющие климата межличностных отношений	Их характеристика
1.	моральный климат	характеризуется преобладанием тех или иных моральных ценностей в данной группе
2.	социальный климат	характеризуется осознанностью целей и задач членов организации и тем, насколько гарантировано соблюдение всех прав и обязанностей работников как граждан
3.	психологический климат	это микроклимат, зона действия которого значительно локальнее социального и морального климата

Таблица 5

Факторы макросреды

№	Макрофакторы	Характеристика
1.	Уровень жизни населения	баланс между заработной платой и уровнем цен
2.	Общественно-политическая ситуация в стране	доступность политических и экономических программ, доверие к правительству
3.	Этнические факторы	наличие или отсутствие межэтнических конфликтов
4.	Социально-демографические факторы	удовлетворение потребностей общества и производства в трудовых ресурсах
5.	Региональные факторы	уровень экономического и технического развития региона
6.	Экономическая ситуация в обществе	баланс между уровнями технического и социального развития
7.	Организация жизни населения	система бытового и медицинского обслуживания

Таблица 6

Факторы микросреды

№	Микрофакторы	Характеристика
1.	Субъективные	- стиль руководства; - индивидуальные психологические особенности каждого члена коллектива. - официальные роли и статусы членов коллектива; - формальная структура — характер официальных и организационных связей между членами коллектива; - неформальная структура — присутствие дружеских связей, сотрудничества, взаимопомощи, а также дискуссий и споров
2.	Объективные	комплекс технических, санитарно-гигиенических, управленческих элементов в каждой конкретной организации

данной атмосфере. Неустойчивый климат характеризует себя высокой периодичностью возникновения конфликтов и ссор, а также быстро меняющимся уровнем мотивации. Благоприятный же климат, наоборот, характеризуется уважением, взаимопомощью и взаимной ответственностью. При благоприятном климате у человека более развита потребность в труде на благо всего коллектива.

Учёные [5; 6 и др.] выделяют факторы макросреды и факторы микросреды, оказывающие существенное влияния на организации и коллективы. Факторы макросреды – общественный фон, на котором строятся и развиваются отношения людей (табл. 5). Это влияет на формирование социально-психологического климата.

Факторы микросреды — материальное и духовное окружение личности в организации (табл. 6).

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что продуктивная работа любой организации предполагает под собой всесторонний учёт в разработке и осуществлении управленческих решений всех действий внутренних и внешних факторов. Это, в свою очередь, включает в себя практическую реализацию принципов системности и комплексности, которые при учёте в работе организации всех макро и микро-факторов порождают эффект эмерджентности. Он выражен в большей продуктивности её деятельности и возникает при условии эффективного управления данной организацией. Однако, эффект эмерджентности возникает только при комплексном подходе к управлению и учёте всех факторов и составляющих.

Библиографический список

1. Большакова Г.И., Тельных Н.В. *Социология управления*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2003.
2. Абрамов А.П. *Социология управления*: учебное пособие для вузов. Под редакцией А.П. Абрамова, Е.И. Боева, Е.Г. Каменского. Старый Оскол, 2012.
3. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. *Основы менеджмента.* 1992; Гл. 1, Гл. 22.
4. Шепель В.М. *Управленческая психология*. Москва, 1986.
5. *Социально-психологический климат группы и его факторы.* Available at: https://studopedia.su/7_579_sotsialno-psihologicheskiy-klimat-gruppi-i-ego-faktori.html
6. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность:* коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Bol'shakova G.I., Tel'nyh N.V. *Sociologiya upravleniya*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: RGUPS, 2003.
2. Abramov A.P. *Sociologiya upravleniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Pod redakciej A.P. Abramova, E.I. Boeva, E.G. Kamenskogo. Staryj Oskol, 2012.
3. Meskon M.H., Al'bert M., Hedouri F. *Osnovy menedzhmenta*. 1992; Gl. 1, Gl. 22.
4. Shepel' V.M. *Upravlencheskaya psihologiya*. Moskva, 1986.
5. *Social'no-psihologicheskij klimat gruppy i ego faktory.* Available at: https://studopedia.su/7_579_sotsialno-psihologicheskiy-klimat-gruppi-i-ego-faktori.html
6. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S., Gadzhieva P.D. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost':* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакции 11.11.18

УДК 331.1

Magulaeva A.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior teacher, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia),*
E-mail: zzuleiha@mail.ru

ANALYSIS OF MODERN MODELS OF FOREIGN SOCIOLOGY OF MANAGEMENT. The article describes the entire history of the development of sociology in the Western school of management organizations marked by features of their similarities and differences. The article traces the evolution of the main ideas of the management of organizations, deterministic rapid development and changes in the socio-economic conditions in Western countries. The author describes the main features of social organization in the context of the beliefs of various foreign scientists. The work also discusses the mechanisms for the implementation of the laws of the synergy in the management of the organization. The article presents the Western model, traced their evolution and impact on changing approaches to the management of organizations. The author concludes that in modern environment the sociology of management there is relevance in a new trend of system of building organizations.

Key words: **social organization, synergy, organization models, management.**

А.А Магулаева, *канд. биол. наук, ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск,*
E-mail: zzuleiha@mail.ru

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ МОДЕЛЕЙ ЗАРУБЕЖНОЙ СОЦИОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ

В статье рассмотрены сложившиеся на протяжении всей истории развития социологии управления западные школы управления организациями, отмечены черты их сходств и различий. В статье прослеживается эволюция основных идей управления организациями, детерминированная бурным развитием и изменением социально-экономических условий в западных странах. Автор описывает основные черты «социальной организации» в контексте воззрений различных зарубежных учёных. В статье также рассмотрены механизмы реализации законов синергии в управлении организацией. В статье представлены западные модели организации, прослежена их эволюция и влияние на изменение подходов к управлению организациями. Автор делает вывод о том, что в современной западной социологии управления приобретает свою актуальность новая тенденция системного построения организации.

Ключевые слова: **социальная организация, синергия, модели организации, управление.**

Школы социологии управления на Западе и в США имеют давнюю историю и характеризуются разнообразными подходами к управлению. Среди зарубежных школ социологии управления выделяют несколько направлений. Самые популярные – европейская школа и североамериканская.

Отличительной чертой европейской школы является особое внимание к генетическим факторам функционирования организационных структур, исторический взгляд на управление. А также постановка организационных проблем в свете общесоциальных реформ и тенденций развития той или иной страны.

Эволюция американской науки в этой сфере была направленна в иную сторону. Точкой отсчета был элементарный трудовой акт работника. Истоки же берут своё начало в 1832 году, когда в Америке издали книгу Ч. Ваббаджа "Об экономике машинного производства", где центром внимания управления выступал анализ выполнения работ. Вид американской социологии управления надолго определила эта эмпирическая ориентация [1; 2; 3].

Но благодаря традиционному взаимодействию этих двух континентов, влияние друг на друга вскоре существенно сказалось на развитии всей теории социального управления в целом. Как последствие взаимовлияния различных научных школ, в работах американских исследователей возрос социально-критический тон, философская разработка организационных проблем стала намного глубже, а в Европе были восприняты и взяты на вооружение методики манипулирования персоналом в организациях, после чего вскоре сложилось широкое направление социальной инженерии.

Разделения в западной социологии управления видны также в трактовке таких основополагающих понятий, как "организация". В обществе, представляющем собой социальную систему, организация устанавливает социальный порядок. Социальная организация – система объединения людей, которые совместно реализуют свои интересы в обществе, на основе неких норм и правил. Её первостепенными чертами являются целедостижение, иерархичность, структура, формализованные и, конечно же, неформальные отношения.

Дефиниция «социальная организация» (в контексте применения данного термина к управлению) используется чаще в следующих трёх значениях (табл. 1):

Как видно из табл. 1, все значения дефиниции «организация» связаны между собой. При этом следует отметить, что в основе фундамента любой организации лежит принцип синергии (т.е. сплочения). Эффект, возникающий в деятельности людей от приумножения сил, получаемых в результате их сложения. Это прирост дополнительной энергии, превышающий сумму индивидуальных усилий. Достижим такой эффект только в условиях организованной, управляемой системы.

Рассмотрим основные законы синергии, реализующиеся в процессе управления социальной организацией (табл. 2).

В начальных своих моделях эффективность напрямую связывали с высоким уровнем формализации. На руководителей возлагалось организационное творчество, а узкая специализация и разделение процесса труда на простые элементы обеспечивали высокий уровень производительности. В это время к простейшим экономическим потребностям приравнивали мотивы рабочего, а личное и социальное содержание внутриорганизационных отношений считали преградой. В самых новых концепциях делают большой акцент на использовании неформальных механизмов регулирования. Главными аспектами являются психологические и социальные потребности человека. Сложный труд выступает как дополнительный мотив [4; 5].

Направление в изменении социологии управления, которое можно считать основным – движение от жесткого детерминизма к статистическим закономерностям. Механическая причинность в понимании организационных процессов имела под собой полное господство целенаправленного воздействия в организации, полное подчинение поведения её членов контролю. Вероятностный подход исходит из относительной автономности и спонтанности, присущей в разной мере функционированию любой организации. Это подразумевает под собой ограниченность возможностей управления и признание высокой самоорганизации.

Прогресс и изменения методологии западной социологии организаций и управления показывают то, что установки сегодня диаметрально отличаются от начальных.

В западной социологии было разработано и выделено множество Моделей организации, вокруг которых также собрались и организовали группы целые школы исследователей (табл. 3).

В современной западной социологии управления приобретает свою актуальность новая тенденция системного построения организации. При этом методологическим кредо новых течений в области социологии управления является тезис У. Эшби о «необходимом разнообразии». Основой анализа и построения организационных систем является принцип «только разнообразие может поглотить разнообразие». Согласно данному тезису управление предполагает множественные состояния объекта, автономию групп, трудовую самодеятельность работника, множественность задач. Целенаправленное воздействие на персонал осуществляется с упором на то, что в определённых рамках (обычно довольно широких) самоорганизация работников «сработает» куда более продуктивнее и в целом эффективность организации только возрастёт.

Таблица 1

Основные значения дефиниции «социальная организация»

Социальная организация		
Как элемент социальной структуры	Как деятельность по упорядочению системы	Как степень внутренней упорядоченности какого-либо объекта
Подразумевает искусственное объединение институционального характера, занимающее определённое место в структуре общества и предназначенное для чётко очерченных функций. В данном смысле организация выступает как объект социального управления	Включает в себя распределение функций, налаживание устойчивых связей, координацию и т.д. В данном значении организация означает целенаправленное воздействие на объект и совпадает с понятием «управление»	Обозначает определённую структуру, характер и тип связей, определяющих способ управления, путём соединения частей в целое.

Таблица 2

Реализация законов синергии в управлении организацией

№	Закон	Его содержание
1.	Закон взаимодополнения	Свойства и возможности организации как единого целого превышают свойства и возможности её отдельных элементов за счёт взаимодополнения, взаимовлияния.
2.	Закон приумножения энергии	Условием возрастания энергии является параллельное взаимодействие в рамках синергии таких противоположных процессов как разделение, обеспечивающее специализацию функций, и объединение, обеспечивающее их универсализацию.
3.	Закон пропорциональности	При изменении организации её структурные элементы меняются пропорционально.
4.	Закон композиции.	Функционирование всех, без исключения, структурных элементов подчиняется общей цели. Индивидуальные цели являются конкретизацией общих целей.
5.	Закон самосохранения.	Любая организация, равно как и отдельные её структурные элементы, стремится сохранить себя как целое. Самосохранение обеспечивается сочетанием двух противоположных начал: стабильности и развития.

Таблица 3

Общая характеристика основных Моделей организации, выделенных в западной социологии управления

№	Модель организации	Ее сущность и характеристика
1.	Организация – община	Организация как частный случай человеческой общности, особой социальности. Ключевыми являются отношения «человек-человек», «человек-группа», отношения в организациях данного типа строятся на межличностной основе взаимных привязанностей, общих интересов и т.д. Главный регулятор деятельности организации – принятые в группе нормы поведения. Структура строится на основе стихийно складывающихся первичных отношений между индивидами, по «шкале престижа», через процессы лидерства и т.п. В этой среде образуются частные, неформальные организации. Подобная организованность удовлетворяет социальные потребности индивида в общении, признании, принадлежности) и контролирует его поведение (через общественное мнение). Эта социально-психологическая система мало доступна управлению, на неё можно воздействовать лишь через воздействие на мотивы индивидуумов, установки и пр. Экспериментально и теоретически эта модель была обоснована Э. Мейо, Ф. Ротлисбергером и сотр.
2.	Организация – машина	В рамках данной модели организация рассматривается как безличный механизм, построенный из формализованных связей, статусов, целей в виде многоуровневой административной иерархии. В основе данной модели – единство командования, выделение функциональных звеньев («департаментализация») и рычагов регулирования. Организация в этом смысле есть, прежде всего, инструмент решения задач, человек не выступает в ней как личность. Такая система предполагает полную управляемость её деятельности. Экспериментально и теоретически эта модель была обоснована А. Файоль и Л. Урвиком.
3.	“Бюрократическая” модель организации	Обязанности между членами организации распределяются по степени компетентности, на этом принципе и строится власть. Гарантия эффективности организации обеспечивается через стандарты деятельности. Экспериментально и теоретически эта модель была обоснована М. Вебером, который разработал её с целью преодоления свойственной людям иррациональности в поступках и отношениях.
4.	Организация как трудовой процесс	Наиболее ранний подход к измерению и построению организационной системы. Методологической основой его явилось выделение блока «человек – труд» как первоосновы организации. В рамках этого блока процесс труда максимально размельчался на простейшие элементы с целью задать работающим наиболее оптимальный режим исполнения. Собственно, трудовая деятельность принципиально отделялась от управления, которое становилось функцией другого физического лица. Эта модель широко известна под именем Тейлора, который был главным её вдохновителем и разарботчиком.
5.	”Естественная” организация	Функционирование организации рассматривается как объективный, самосовершающийся процесс, в котором субъективное начало хотя и присутствует, но не преобладает. Организованность – состояние системы, позволяющее ей самонастраиваться при воздействии извне и изнутри. Цель – лишь один из возможных результатов функционирования, отклонение от цели – не ошибка, а естественное свойство системы, следствие большой роли в ней принципиально непланируемых, стихийных факторов. Такой подход избегает взгляда на организацию с позиций управления, видит её как специфическое социальное явление, развивающееся по своим собственным закономерностям. Экспериментально и теоретически эта модель была обоснована Т. Парсоном, Р. Мертоном, А. Этциони и др.
6.	Интернационистская модель	Организация рассматривается как система длительных взаимодействий между работниками. Причём индивиды вносят в организацию собственные ожидания и ценности, руководствуются своим представлением о ситуациях. Поскольку цели, структура и т.д. являются продуктом этих взаимодействий (наряду с формальными), возникает большая неопределённость для управления, риск при принятии решений. Рациональность руководителя также ограничена: знание его об организации неполно, все последствия своих решений он не предвидит, порядок предпочтений у него неустойчив. Экспериментально и теоретически эта модель была обоснована первоначально Ч. Бернардом, далее Г. Саймоном, Дж. Марчем и другими социологами.
7.	Социотехническая модель	Основывается на зависимости внутригрупповых связей от технологии производства. Исследования, проведённые в 50-х годах группой английских социологов на угольных шахтах в Уэльсе, показали также и обратное влияние социально-психологических качеств группы на производительность. Предложена Тавистокской школой.

Библиографический список

1. Большакова Г.И., Тельных Н.В. *Социология управления*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Рост, 2003.
2. Пригожин А.И. *Современная социология организаций*. Москва: Интерпракс, 1995.
3. Чупров В.И., Осипова М.А. *Социология управления. Теоретические основы*: Учебник. Москва, 2011.
4. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2018.
5. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н.С., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д., Гадзаова Л.П., Дзидзоева С.М. и др. *Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты*: коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Bol’shakova G.I., Tel’nyh N.V. *Sociologiya upravleniya*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Rost, 2003.
2. Prigozhin A.I. *Sovremennaya sociologiya organizacij*. Moskva: Interpraks, 1995.

3. Chuprov V.I., Osipova M.A. *Sociologiya upravleniya. Teoreticheskie osnovy*: Uchebnik. Moskva, 2011.
4. Abajhanov A.R., Abajhanov R.S., Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Ajtmagambetova R.H., Asil'derova M.M., Ahmetova B.Z., Besaeva A.G., Borodina D.S., Vyhristyuk M.S., Gadzhieva P.D. i dr. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: istoriya i sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
5. Abdurahmanova P.D., Agaragimova V.K., Amambaeva N.S., Asil'derova M.M., Ben A.M., Gadzhieva P.D., Gadzaova L.P., Dzidzoeva S.M. i dr. *Lichnost' v sovremennoj real'nosti: pedagogicheskie, psihologicheskie, lingvisticheskie, pravovye aspekty*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 159.922

***Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Volunkina V.E.**, student, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: valya.volynkina.96@mail.ru*

PASSABLE RESULTS OF STUDYING READINESS TO IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION. The article compares the results of a pilot study of the readiness of teachers working in the school and students, future teachers. The issue considered by the authors is relevant in the current state of the educational system in Russia, inclusive education becomes part of the general, respectively, the question arises about the profiling of the training of future teachers and the retraining of teachers with experience in ordinary classes. The processing of the results of the study showed a fairly pronounced difference between the specifics of readiness for work with children with disabilities in teachers and students. Teachers demonstrate great interest in working with such children than students, that from our points of view it is connected with the specifics of self-realization in the profession.

Key words: **readiness, inclusive education, teachers, students.**

***О.А. Бокова,** канд. психол. наук, доц. каф. психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***В.Е. Волынкина**, студ. ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: valya.volynkina.96@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены сравнительные результаты пилотажного исследования готовности педагогов, работающих в школе, и студентов − будущих учителей. Рассмотренный авторами вопрос является актуальным для современного состояния образовательной системы России, т. к. инклюзивное образование становится частью общего, соответственно, возникает вопрос о профилизации подготовки будущих учителей и переподготовке учителей со стажем работы в обычных классах. Обработка результатов исследования показала достаточно выраженную разницу между спецификой готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья у педагогов и студентов. Педагоги демонстрируют большую заинтересованность в работе с такими детьми, чем студенты, что, с нашей точки зрения, связано со спецификой самореализации в профессии.

Ключевые слова: **готовность, инклюзивное образование, учителя, студенты.**

В настоящее время инклюзивное образование является образовательной реальностью, т. к. с 1 января 2016 г. вступили в силу основные положения Федерального закона от 1 декабря 2014 г. № 419-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов»). Однако на современном этапе развития общества возникает противоречие между высоким уровнем востребованности специалистов, способных работать в этой системе и необходимостью переподготовки педагогов, привыкших работать в парадигме традиционного образования. В этом контексте закономерно возникает вопрос о готовности будущих специалистов к данному виду деятельности и потребностью в изучении данного параметра профессионального развития. Для решения данной задачи нами проведено теоретическое и эмпирическое исследование.

Анализ литературных источников по данной проблеме показал разнообразие трактовок понятия «готовность». В психологическом словаре приводится такое определение профессиональной готовности: «субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определённой профессиональной деятельности и стремящейся её выполнять» [1, с. 148]. Данное понимание отдельные исследователи расширяют через авторское объяснение в контексте инклюзивного образования.

Ю.В. Шумиловская готовность будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования определяет как «совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приёмами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определённых личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [2, с. 49].

Именно данное понимание готовности является для нас базовым для составления опросника, в котором сочетаются вопросы осведомлённости о системе инклюзивного образования, психологическая и профессиональная готовность к работе в ней, вопросы о потребности в переквалификации. Структура вопросов опросника однородная с готовыми вариантами ответов, обработка предусмотрена по принципу подсчёта среднего арифметического.

Эмпирическое исследование проведено нами на выборке студентов ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (42 студента) и на выборке учителей МБОУ «Алтайская СОШ №2 имени Почётного гражданина Алтайского края И.А. Яркина» (24 человека). Использовался разработанный нами для целей исследования опросник, о котором упоминается выше.

Обобщение количественных данных исследования позволяет представить следующие результаты. Знают о введении инклюзивного образования, но не знают нормативных документов 34 студента и 18 учителей (40% и 21% из общего числа опрошенных); знают, на основании каких документов введено инклюзивное образование в России, 3 студента и 24 учителя (4% и 29% соответственно); не имеют представления об инклюзивном образовании в России 5 студентов и 0 учителей (6% и 0% соответственно).

Считают, что инклюзивное образование является важной составной частью развития современного общества 27 студентов и 17 учителей (32% и 20% из общего числа опрошенных); не считают − 4 студента и 0 учителей (5% и 0%); не уверены в необходимости инклюзивного образования 6 студентов и 21 учитель (7% и 25%); считают инклюзивное образование необходимым, но не уверены в его эффективности 5 студентов и 4 учителя (6% и 5%).

22 студента (26%) и 14 учителей (17%) считают создание доступной среды инклюзивного образования фактором, способствующим наиболее эффективной реализации инклюзивного образования; 9 студентов (11%) и 6 учителей (7%) − качественную подготовку будущих учителей к работе в системе инклюзивного образования; 5 студентов (6%) и 9 учителей (11%) − наличие в общеобразовательной школе специалистов со специальным дефектологическим образованием; 4 студента(5%) и ни один учитель − формирование психологически безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ; 1 студент (1%) и ни один учитель − повышение квалификации или переподготовка учителей по специальным программам для работы в системе инклюзивного образования; 1 студент (1%) и 9 учителей (11%) − возможность тьюторского сопровождения детей с ОВЗ.

Считают наличие в общеобразовательной школе специалистов со специальным дефектологическим образованием второстепенным фактором, способствующим наиболее эффективной реализации инклюзивного образования, 13 студентов (15%) и 5 учителей (6%); 7 студентов и 7 учителей (по 8%) − качественную подготовку будущих учителей к работе в системе инклюзивного образования; 6 студентов (7%) и 1 учитель (1%) − формирование психологически безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ; 6 студентов (7%) и 8 учителей (9%) − создание доступной среды инклюзивного образования; 5 студентов (6%) и 6 учителей (7%) − дифференцированную систему оплаты работы учителей, реализующих инклюзивное образование; 3 студента (4%) и 10 учителей (12%) − возможность тьюторского сопровождения детей с ОВЗ; 2 студента (2%) и 5 учителей (6%) − повышение квалификации или переподготовка учителей по специальным программам для работы в системе инклюзивного образования.

Формирование психологически безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ фактором, менее способствующим наиболее эффективной реализации инклюзивного образования, считают 10 студентов (12%) и 6 учителей (7%); 8 студентов (9%) и 7 учителей (8%) − дифференцированную систему опла-

ты работы учителей, реализующих инклюзивное образование; 8 студентов и 8 учителей (по 9%) − наличие в общеобразовательной школе специалистов со специальным дефектологическим образованием; 6 студентов (7%) и 5 учителей (6%) − качественную подготовку будущих учителей к работе в системе инклюзивного образования; 5 студентов и 5 учителей (по 6%) − возможность тьюторского сопровождения детей с ОВЗ; 4 студентов (5%) и 7 учителей (8%) − повышение квалификации или переподготовка учителей по специальным программам для работы в системе инклюзивного образования; 1 студент (1%) и 4 учителя (5%) − создание доступной среды инклюзивного образования.

Мнение о том, что у них отсутствует психологическая и профессиональная готовность к работе в системе инклюзивного образования, свойственно 23 студентам (27%) и 1 учителю (1%) из всех опрошенных; 12 студентов (14%) и 9 учителей (11%) считают, что обладают необходимым уровнем психологической готовности к работе в системе инклюзивного образования, но им недостаточно теоретических и методических знаний: 5 студентов (6%) и 13 учителей (15%) утверждают, что их профессиональные знания соответствуют специфике работы в системе инклюзивного образования, но им недостаточно психологической готовности к его реализации; 2 студента (2%) и 19 учителей (23%) утверждают, что их профессиональные знания и психологическая готовность полностью соответствуют работе в системе инклюзивного образования.

Мнение респондентов о специфике обучения и воспитания детей с ОВЗ достаточно разнородно: 14 студентов (17%) и ни один учитель считают основной базой для обучения и воспитания детей с ОВЗ частичную инклюзию (совмещение надомного обучения с посещением массовой школы); 11 студентов (13%) и 16 учителей (19%) − специальную школу-интернат, в которой работают специалисты дефектологического профиля; 7 студентов (8%) и 1 учитель (1%) − специальные классы в общеобразовательной школе с возможностью проведения общих внеурочных и воспитательных мероприятий; 7 студентов (8%) и 6 учителей (7%) − инклюзивное образование как полную интеграцию с образовательной средой сверстников; 3 студента (4%) и 19 учителей (23%) − надомное обучение.

Значительная часть студентов – 31 студент (37%) и 3 учителя (4%) утверждают, что для них профессиональная переподготовка для работы в системе инклюзивного образования возможна для расширения кругозора, но без необходимости работать в инклюзивном образовании; 7 студентов (8%) и 19 учителей (23%) имеют потребность в профессиональной переподготовке для работы в системе инклюзивного образования; 4 студента (5%) и 20 учителей (23%) не имеют данной потребности.

Некоторая часть опрошенных − 16 студентов (19%) и 20 учителей (24%) − считают, что введение инклюзивного образования, скорее всего, может стать причиной нежелания работать в общеобразовательной школе; 13 студентов (15%) и 16 учителей (19%) считают, что введение инклюзивного образования, скорее всего, не может стать причиной нежелания работать в общеобразовательной школе; 10 студентов (12%) и 2 учителя (2%) уверены, что введение инклюзивного образования может стать причиной нежелания работать в общеобразовательной школе; 3 студента (4%) и 4 учителя (5%) уверены, что введение инклюзивного образования не может стать причиной нежелания работать в общеобразовательной школе.

Относительно уровня готовности студентов и учителей к работе с детьми, имеющими ОВЗ, выделены следующие результаты: 14 студентов (17%) и 12 учителей (14%) готовы работать в системе инклюзивного образования при условии наличия в школе доступной образовательной среды, включая тьюторское сопровождение, и современной технической и методической базы; 11 студентов (13%) и 15 учителей (18%) − при условии наличия желания и профессиональных компетенций; 9 студентов (11%) утверждают, что никакие условия не являются аргументом для работы в системе инклюзивного образования, ни один учитель из всех опрошенных не выбрал этого варианта ответа; 8 студентов (9%) и 14 учителей (17%) готовы работать в системе инклюзивного образования при наличии высокого уровня оплаты труда; 2 студента (2%) и 13 учителей (15%) готовы работать в системе инклюзивного образования при наличии возможности соответствующей переподготовки и повышения квалификации.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать предварительный вывод о том, что опытные учителя в большей степени готовы к работе в сфере инклюзивного образования, нежели студенты, не имеющие опыта работы в школах. По нашему мнению, данное исследование является пилотажным, т. к. даёт возможность апробировать опросник и наметить перспективы, которые заключаются, в первую очередь, в расширении базы респондентов и использовании методов математической статистики для обработки данных. Вместе с тем, полученные результаты позволяют пересмотреть варианты подготовки будущих учителей и переподготовки уже работающих педагогов.

Библиографический список

1. Копорулина В.Н. *Психологический словарь*. Под общей редакцией Ю.Л. Неймера. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
2. Шумиловская Ю.В. *Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Шуя, 2011.

References

1. Koporulina V.N. *Psihologicheskij slovar'*. Pod obschej redakciej Yu.L. Nejmera. Rostov-na-Donu: Feniks, 2003.
2. Shumilovskaya Yu.V. *Podgotovka buduschego uchitelya k rabote s uchaschimisya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Shuya, 2011.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

УДК 159.9

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Dmitriev M.M., *student, Faculty of Journalism, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: 37thunderstruck@mail.ru*

STRUCTURE AND CONTENTS OF LEGAL NIHILISM AND THE POSSIBILITY OF ITS PREVENTION. Legal consciousness is a system of beliefs, knowledge, skills, attitudes towards the rule of law, to law enforcement agencies that regulate the behavior of people in the "person-right" system. The structure of legal consciousness includes legal ideology, legal psychology, realization of legal norms. The opposite of legal consciousness is legal nihilism. It manifests itself in the conscious non-observance of laws, the formation of anti-legal ideology, psychology. The general logic of overcoming legal nihilism in the consciousness of affairs in the field of affairs includes a number of fundamental provisions. The main ones are the demonstration of contradiction, inconsistencies with common sense for distorted assessments and views, a clear understanding of the meaning of legal nihilism, its manifestations.

Key words: **legal nihilism, right, police, prevention, legal consciousness.**

Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф. АНО ВО «Московский международный университет»; проф. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
М.М. Дмитриев*, студент, факультет «Журналистики», АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: 37thunderstruck@mail.ru*

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ЖУРНАЛИСТА

Умение распознавать эмоциональные состояния и намерения человека по его невербальным сигналам, а также контролировать собственное невербальное поведение – это неотъемлемый элемент организации профессионального общения журналиста. В статье рассматриваются наиболее важные в журналистской среде особенности мимических сигналов, сигналов пластики тела и интонационных модуляций, которые выдают стрессовое или уверенно-доминантное состояние интервьюируемого. Одной из приоритетных задач журналиста является достижение раппорта между собой и собеседником, спо-

собствующего конструктивному и продуктивному диалогу. Поэтому в статье приводятся соответствующие приемы, которые журналист может использовать для достижения собственных профессиональных целей.

Ключевые слова: **невербальные сигналы, язык тела, журналист, мимические сигналы, пластика тела, интонационные модуляции, зеркальность, личное пространство.**

Область журналистики предполагает владение специалистом не только филологическими компетенциями, но и многими другими, в том числе психологическими. Эффективное достижение раппорта между журналистом и его собеседником может состояться посредством не только вербальной составляющей, но и через грамотное обращение с поведенческими, то есть невербальными компонентами взаимодействия.

Журналисту важно уметь верифицировать эмоциональные и настроенческие состояния собеседника не только на основе лексико-семантических значений слов, но и базируясь на невербальных сигналах языка тела, а именно на сигналах мимики, пластики тела, голосовых модуляций, а также по возможности на изменениях в работе вегетативной нервной системы (ВНС) [1, с. 78 – 79]. Кроме этого, достижение конструктивного диалога требует от журналиста как умения фиксировать и максимально безошибочно интерпретировать невербальные признаки собеседника, так и способности контролировать свои собственные.

Прежде всего, журналисту важно уметь в первые секунды встречи вызывать у собеседника позитивное к себе отношение, поскольку первое впечатление во многом определяет дальнейший ход диалога. Одним из первых контактов является рукопожатие. Исследователи выделяют несколько классификационных парадигм рукопожатий, основываясь на таких критериях, как стремление к доминированию, уровень стресса, степень предрасположенности к взаимодействию и т. д.

В силу того, что люди обладают различными темпераментами, социальным опытом и предрассудками, журналисту приходится подстраиваться под каждого отдельного индивида и особенности его поведения. Так, доминирующие личности предпочитают пожимать руку таким образом, чтобы их кисть накрывала кисть собеседника; менее сильные люди поступают наоборот и вытягивают руку ладонью вверх. Профессиональный журналист должен понимать, что ни один из вариант не является релевантным для достижения раппорта между ним и собеседником. Для того чтобы не оказаться ни в подчиненной, ни в доминирующей позиции, журналисту по возможности следует перевести пожимаемые руки в строго вертикальной положение.

Кроме этого, все люди пожимают руки с разной силой: некоторым присуща привычка пожимать руку собеседника с большей, чем он, силой, а некоторые, наоборот, едва касаются его руки. Универсальное правило для профессионального журналиста состоит в том, чтобы пожать руку собеседника с тем же давлением, что и он, стараясь при этом избегать силовой игры [2, с. 38 − 74].

Чтобы безошибочно оценивать невербальное поведение человека, журналисту необходимо держать в фокусе все его тело, а также вслушиваться в интонационные модуляции. Он должен уметь фиксировать как статичные сигналы (позы, положения рук и ног), так и динамичные (жесты-иллюстраторы, манипуляции, мимика). Исследователи классифицируют наиболее частые позы следующим образом:

- позы уверенности и неуверенности;
- позы открытости и закрытости;
- позы готовности к действию;
- позы территориального превосходства;
- позы стресса и комфорта [3, с. 111 − 116].

Позы уверенности и неуверенности, а также открытости и закрытости определяют степень предрасположенности человека к беседе. Характерным невербальным сигналом неуверенности и закрытости в данном случае является перекрещенное положение рук и / или ног, при этом первоочередной задачей журналиста будет стремление заставить собеседника изменить собственное позу, то есть принять более открытое положение. Также неуверенность может выражаться, например, и через слабую жестикуляционную активность. Если журналисту удалось зафиксировать подобные невербальные признаки, то ему следует по возможности определить причину такого поведения и попытаться тем или иным приемом расположить к себе собеседника.

Сигналы готовности осведомляют журналиста о том, что человек собирается покинуть его общество, совершить какое-то действие или подытожить разговор. Характерными признаками в этом случае являются смещение массы тела на край стула, опора руками на ноги, обхват коленей или сидения стула, а также ступни, направленные в сторону выхода. При этом журналисту либо действительно следует завершить беседу, либо постараться увлечь собеседника, чтобы у него появился интерес продолжать разговор.

Кроме этого, журналисту очень часто приходится противостоять доминантному поведению своих собеседников, в частности, высокопоставленным людям, которые заявляют о своем превосходстве посредством сигналов территориального императива [3, с. 187 – 194]. Подобными сигналами могут быть жестикуляции с преимущественно опущенной фронтальной стороной ладони, широкая расстановка ног, позы, нацеленные на заполнение собой пространства, и соответствующие голосовые модуляции. Осложняющим фактором подобных невербальных признаков может служить не только стремление продемонстрировать собственное превосходство, но и заведомая агрессия и неуважение к журналисту. В таких условиях журналисту, обладающему высоким уровнем эмоционального интеллекта, необходимо стараться лишать собеседника потенциальных триггеров, способных вызвать его открытую негативную реакцию, и не идти на необоснованные провокации.

Особую роль в профессиональной деятельности журналиста играет умение фиксировать невербальные сигналы, выдающие стресс человека. Зачастую на сознательном уровне человек может не заметить, что испытывает дискомфорт, однако бессознательное поведение может дать понять журналисту, что данный вопрос вызывает у интервьюируемого стресс или что его ответ в той или иной мере не соответствует действительности. В таком случае журналисту следует уделить больше внимания этому пункту беседы и попытаться выяснить, что скрывает его собеседник.

Джо Наварро считает, что стресс может выражаться через, так называемые, жесты-манипуляции. Жесты-манипуляции представляют собой взаимодействие рук друг с другом или с другой частью тела, включая нательные аксессуары, причем эти взаимодействия носят поглаживающий характер. Это объясняется тем, что человек, испытывая стресс, ощущает потребность в том, чтобы успокоиться, и потому поглаживающие манипуляции призваны нивелировать его дискомфорт [3, с. 67 – 87]. Кроме этого, важно фиксировать такие манипуляции, когда человек касается или прикрывает рукой лицевые каналы сообщения и восприятия, то есть рот, нос, глаза и уши. Подобные невербальные сигналы также свидетельствует о переживаемом человеком стрессе, вызванном вопросом журналиста или своим ответом.

Помимо сигналов пластики тела, профессиональный журналист должен обращать внимание и на мимику собеседника. Прежде всего, о мимических выражениях лица надо знать то, что они отнюдь не хаотичны и вполне систематизированы. Большинство лицевых выражений восходит к отображению эмоциональных состояний человека. В первую очередь, журналист должен уметь верифицировать эмоции гнева, отвращения, презрения, которые могут сообщить чрезвычайно важную информацию.

Эмоция отвращение выражается на лице посредством поднятой верхней губы и слегка поднятой и выдвинутой вперед нижней губы, подчеркнутых носогубных морщин, поднятых щек и сморщенного носа. Признаками презрения являются асимметрично заостренный уголок рта и приподнятая щека [4, с. 227 – 230]. Каждое из этих эмоциональных состояний сообщает о конкретной оценке собеседником того или иного пункта беседы, из чего журналист впоследствии может извлечь выгоду и ценную для него и аудитории информацию. Кроме этого, очень важно уметь распознавать эмоцию страха на лице человека. Данное состояние характеризуется поднятыми верхними веками и бровями со сведенными вместе внутренними их уголками, опущенной нижней челюстью и растянутым ртом [4, с. 202 – 209]. Эмоция страха равносильна испытываемому человеком стрессу, и поэтому, если журналисту удалось зафиксировать мимические сигналы, соответствующие данной эмоции, он может сделать вывод о том, что данная тема вызывает у его собеседника тревогу. Помимо обозначенных, сигналами пластики тела, свидетельствующими о переживаемом стрессе, могут быть спрятанные в карманах руки или сцепленные за спиной так, что одна рука обхватывает запястье другой, – причём, чем выше обхват, тем большую степень неуверенности, нервозности или неловкости испытывает человек. Также стресс может выражаться через не свойственную человеку медленную походку, поддерживаемую дистанцию со вторым участником диалога, соответствующие испытываемому дискомфорту голосовые модуляции и другие невербальные признаки. Первоопределенной задачей журналиста в таких ситуациях является необходимость создать равностатусную атмосферу между собой и интервьюируемым, способствующую конструктивному диалогу.

Чрезвычайно важным аспектом невербального взаимодействия является способность копировать позитивные сигналы мимики, пластики тела и голосовых модуляций, или, так называемая, зеркальность. Умение примерять невербальные сигналы поведение собеседника – это исключительно необходимый навык в профессиональной деятельности журналиста, поскольку это во многом универсальный способ достижения взаимопонимания между участниками диалога [2, с. 286 – 302].

Неотъемлемым компонентом организации профессионального общения журналиста является умении фиксировать репрезентативную систему собеседника. Ричард Бендлер и Джон Гриндер выделяют три вида таких систем: визуальная репрезентативная система; аудиальная репрезентативная система; кинестетическая репрезентативная система [5, с. 22]. Журналисту очень важно уметь определять ведущий орган восприятия информации – зрительный, слуховой или тактильно-сенсорный, – чтобы впоследствии апеллировать к нему и добиваться более позитивной реакции со стороны собеседника, а также информационных данных, представляющих интерес для медиа-аудитории.

Таким образом, можно заключить, что роль невербальных компонентов в организации профессионального общения в журналистской среде исключительно важна. Способность замечать и максимально безошибочно интерпретировать сигналы языка тела человека предоставляет журналисту несравненные преимущества, позволяющие ему делать мгновенную диагностику лексико-семантического значения речи собеседника и понимать, на каком участке разговора следует остановиться более детально, а упоминания какой темы в продолжение беседы целесообразнее всего избежать. В то же время, для поддержания собственного статуса журналисту следует не столько прибегать к активным жестикуляциям, сколько пользоваться богатыми возможностями своего лексикона и умеренно-выразительными средствами мимики и интонации.

Библиографический список

1. Экман П. *Психология лжи. Обмани меня, если сможешь*. Санкт-Петербург, 2018.
2. Пиз А., Пиз Б. *Язык телодвижений: как читать мысли окружающих по их жестам*. Москва, 2018.
3. Наварро Д., Карлинс М. *Я вижу, о чем вы думаете*. Минск, 2018.
4. Экман П. *Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь*. 2-е изд. Санкт-Петербург, 2018.
5. Бендлер Р., Гриндер Д. *Из лягушек – в принцы: нейро-лингвистическое программирование*. Москва, 2017.

References

1. `Ekman P. *Psihologiya lzhi. Obmani menya, esli smozhesh'*. Sankt-Peterburg, 2018.
2. Piz A., Piz B. *Yazyk telodvizhenij: kak chitat' mysli okruzhayuschih po ih zhestam*. Moskva, 2018.
3. Navarro D., Karlins M. *Ya vizhu, o chem vy dumaete*. Minsk, 2018.
4. `Ekman P. *Psihologiya `emocij. Ya znayu, chto ty chuvstvuesh'*. 2-e izd. Sankt-Peterburg, 2018.
5. Bendler R., Grinder D. *Iz lyagushek – v princy: nejro-lingvisticheskoe programmirovanie*. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК 159

Fotekova T.A., *Doctor of Sciences (Psychology), Head of Department of Psychology, Social Work, Katanov State University of Khakasia (Abakan, Russia), E-mail: fotekova@yandex.ru*

THE IMPACT OF PARENTS' EDUCATION LEVEL ON THE FORMATION OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS AT A YOUNGER AGE. The paper analyzes findings of a neuropsychological study among 515 pre-schoolers and elementary school children of both sexes, who have parents with varying levels of education. The specific aspects of the impact of the father and mother's education level on the child are discussed. The mother's impact is stronger; this is reflected in the development of the forebrain functions, most notably programming and activity control, and the left-brain functions such as auditory information processing and speech-mediated analytical components of visual perception. The effect of the father's education level is weak for the forebrain functions but is clearly evident for the left-brain functions. Just like the mother, an educated father has a positive impact on the child's programming and control of arbitrary forms of activity and auditory information processing.

Key words: **higher mental functions, environmental factors, programming and activity control, serial movement and speech skills, kinesthetic functions, visual gnosis, hearing functions, visual and spatial functions.**

Т.А. Фотекова, *д-р психол. наук, доц., зав. каф. психологии, социальной работы, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: fotekova@yandex.ru*

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ МАТЕРИ И ОТЦА НА ФОРМИРОВАНИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются результаты исследования особенностей высших психических функций дошкольников и младших школьников с зависимости от образовательного статуса их родителей. Обсуждается специфика влияния отцовского и материнского образования. Проведённое нейропсихологическое обследование 515 детей показало, что уровень образования матери оказывается более сильное влияние на формирование когнитивных функций сыновей и дочерей по сравнению с образовательным уровнем отца. Чем лучше образована мать, тем выше у её ребёнка уровень сформированности произвольной регуляции деятельности, процессов переработки слуховой информации и аналитических (левополушарных) компонентов зрительного восприятия. Также как и мать, высокообразованный отец оказывает положительное воздействие на формирование программирования и контроля произвольных форм деятельности и переработку слуховой информации. В наименее благоприятные условия для развития психических функций попадают дети, матери которых не имеют профессионального образования.

Ключевые слова: **высшие психические функции, факторы среды, программирование и контроль деланности, серийная организация движений и речи, кинестетические функции, зрительный гнозис, слуховые функции, зрительно-пространственные функции.**

Проблема влияния семьи, в частности социально-экономического статуса родителей, на образование детей активно исследуется в экономике и социальных науках, где ей также придается политический смысл, как порождающей неравенство возможностей в детском развитии. Рассматривается соотношение природных (генетических) и воспитательных (экологических) факторов, влияющих на успешность обучения. Обнаружена связь в образовательных достижениях между поколениями: повышение уровня образования родителей влечет за собой рост образовательного уровня детей [1]. Для уточнения природы этого эффекта проводятся многочисленные исследования влияния образования родителей на близнецов, родных и двоюродных братьев и сестер, усыновленных детей, которые разделяют с приемными родителями только среду, но не гены. Учитывается даже образовательный уровень бабушек и дедушек. Есть мнение, что генетические факторы объясняют 44% вариаций в образовательных достижениях детей, что подтверждает важную роль среды [2].

В качестве механизмов влияния родительского образовательного уровня на продвижение в обучении детей, как правило, обсуждаются особенности воспитания, заинтересованность родителей в детском образовании, склонность инвестировать в него время, силы и финансовые средства, тенденция развивать детей с помощью книг, специальных занятий, компьютера.

Вклад образованных матерей в потомство, усматривается ещё и в том, что они склонны выходить замуж за мужчин с более высоким уровнем дохода и образования, что ведет к привлечению генетических, финансовых и культурных ресурсов, которые инвестируются в будущего ребёнка [3].

Представители социальных наук рассматривают влияние родительского образования в контексте концепции культурного капитала П. Бурдьё [4]. Они считают, что разные социальные группы различаются по воспитательному габитусу и имеют отличающийся культурный капитал, что и приводит к разрыву достижений в образовании детей.

Нет единого мнения о роли влияния отцовского и материнского образования. Традиционная точка зрения склонна придавать больший вес отцовскому социально-экономическому статусу, в том числе образованию [5]. Университетское образование отца в 37% случаев приводит к стремлению детей получить образование того же уровня [6]. Норвежские исследователи полагают, что роль отцовского образования важнее потому, что традиционно уровень этого образования выше, чем у матери, что ведет к нивелированию влияния материнского образования, оно как бы поглощается отцовским [7]. Это спорное утверждение. В России уровень образования женщин выше, чем мужчин. По данным Федеральной службы государственной статистики в России в 2016 году среди лиц с высшим образованием 58% составляли женщины, и по сравнению с 2002 годом доля женщин увеличилась на 4% [8].

Одни исследователи отмечают слабое влияние материнского образования на развитие детей [5], другие, напротив, считают, что образование матери

оказывает существенное воздействие [2; 9]. Дополнительный год материнского образования повышает успешность ребёнка в стандартизированных тестах по математике на 0,1 стандартного отклонения и снижает частоту поведенческих проблем [10]. В 16 лет влияние материнского образования сильнее отцовского. Однако именно отцовское образование более важно при принятии решения о продолжении образования после 16 лет, но здесь, вероятно, роль отцовского образования усиливается из-за его связи с доходами семьи, от которых зависит возможность дальнейшего обучения ребёнка [11].

Для объяснения соотношения влияния материнского и отцовского образования на учебные достижения детей используется несколько моделей [12]. Традиционная модель подчеркивает роль отца, а статус матери рассматривается как вытекающий из него. Модель доминирования предлагает считать социально-экономический статус семьи производным от статуса наиболее успешного члена семьи, которым чаще является отец, однако эту позицию может занимать и мать, если она имеет более высокую профессиональную квалификацию и уровень образования. Именно доминирующий родитель и его образовательный уровень играют решающую роль в учебных достижениях ребёнка. Модель совместного влияния исходит из сомнений, что статус семьи определяется одним её членом. Если статусные позиции отца и матери далеки друг от друга, то дети в выборе уровня образования ориентируются не на более высокостатусного из них, а на некий усредненный вариант по отношению к обоим родителям. Индивидуальная модель также признает влияние каждого из родителей, но не суммирует это влияние, а считает, что как отец, так и мать имеют свои собственные вклады в умственное развитие ребёнка. Поло-ролевая модель предполагает, что родитель одного с ребёнком пола выступает для него в качестве фигуры для подражания. Следовательно, образовательный статус матери обладают более сильным влиянием на дочь, а отцовское образование важнее для сына. Вероятно, наиболее адекватной можно считать модифицированную модель доминирования [12]. Модификация предполагает не обесценивание роли материнского образования, а иерархизацию влияния образовательного уровня родителей.

Исследования роли родительского образования в развитии когнитивных навыков детей подтверждает, что рост образовательного уровня матери улучшает навыки счета и чтения детей [10]. Интересно, что такое влияние зависит от возраста ребёнка, оно прослеживается в 7-8 лет, но его нет в 12 – 14. Можно предположить, что к подростковому возрасту эти навыки полностью сформированы и «присвоены» ребёнком, родительское влияние утрачивает силу, но оно было важно на этапе освоения навыка. Выявлен сильный положительный эффект высокого уровня образования матери на все детские результаты [9], связанные с познавательной деятельностью, особенно на языковые навыки. Влияние отцов замечено только по отношению к навыкам чтения. Есть данные о значительном отцовском влиянии на когнитивные функции и язык детей в 24 и 36 месяцев [13]. Как видно, когнитивное развитие коррелирует с обучающими воздействиями каждого из родителей [14].

Анализ литературы показывает актуальность обсуждаемой проблемы и наличие ряда нерешенных вопросов. Во-первых, насколько успехи в учении детей более высокообразованных родителей является следствием воспитания и какова роль генетических факторов, ведь очевидно, что более образованные люди, как правило, обладают и более высоким уровнем умственных способностей. Во-вторых, одинаковое ли влияние на развитие детей оказывает материнское и отцовское образование и связано ли это с полом ребёнка? В третьих, есть ли какая-либо избирательность влияния родительского образования по отношению к психическим функциям детей, можно ли выделить функции наиболее сензитивные к этому влиянию? Наше исследование затрагивает два последних вопроса.

Методы исследования и выборка

Было проведено нейропсихологическое обследование 515 детей. Среди них 69,5% составили младшие школьники, 30,5% – дошкольники. Средний возраст детей 7 лет и 3 месяца. Соотношение мальчиков и девочек соответствует 46,4% и 53.6%. Все дети жили в полной семье, где они были единственными или имели одного, реже двух сиблингов. Анализ стратификации образовательного статуса матерей и отцов показал, что большая часть обследованных нами дошкольников и младших школьников имела мам с высшим (44,5%) и средним (43,1%) профессиональным образованием. Отцы реже, чем матери, имели высшее (32,5%) и чаще среднее (53,0%) профессиональное образование. У 12,4% матерей и 14,5% отцов образование было только основным общим.

Применялись методы нейропсихологического обследования [15], адаптированные в лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова под руководством Т.В. Ахутиной [16; 17]. Статистическая обработка данных производилась с использованием описательных статистик, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA, и апостериорных критериев. Обработка данных осуществлялась с применением пакета программ IBM SPSS Statistics 20.

В процессе обработки рассматривались количественные характеристики выполнения отдельных нейропсихологических проб. Также был использован прием вычисления относительных суммарных показателей, объединяющих преимущественно однофакторные параметры выполнения различных заданий. Такие индексы позволяют произвести анализ высших психических функций, основанный на обобщенном и укрупненном подходе, базирующемся на модели трех функциональных блоков мозга А.Р. Лурии с учётом межполушарной асимметрии. В статье обсуждаются три таких укрупненных показателя. Состояние функций программирования, регуляции, контроля и серийной организации движений и речи выражается величиной индекса III блока мозга. Для оценки функций II блока, который функционально латерализован, ведены два показателя: индекс переработки информации по левополушарному типу и индекс переработки информации по правополушарному типу. Процедура вычисления индексов состоит в отборе наиболее информативных для каждого индекса и преимущественно однофакторных показателей, их суммировании и последующей стандартизации, позволяющей соотносить значения разных индексов друг с другом [18; 19; 20; 21].

В индекс III блока мозга включены оценки за выполнение проб на реакцию выбора, реципрокную и графомоторную координацию, динамический праксис, ритмы по инструкции, слоговую структуру слова, пересказ текста (критерии смысловой адекватности, программирования и грамматического оформления высказывания)

Индекс переработки информации по левополушарному типу состоит из оценок праксиса позы пальцев правой руки, орального праксиса, лексического оформления текста, понимания названий предметов и действий, близких по звучанию и значению, понимания обратимых логико-грамматических конструкции, объема кратковременной и долговременной слухоречевой памяти. В качестве штрафных параметров учитывались общий показатель «левосторонних» ошибок в пробах на зрительно-пространственную память («обтаивания» фигур, «улучшение» гештальта, упрощения фигур), количество звуковых замен и замен слов по семантическому сходству при запоминании, число вербально-перцептивных ошибок в пробах на зрительное узнавание.

Индекс переработки информации по правополушарному типу представляет собой нормализованную сумму показателей праксиса позы пальцев левой руки, оценок копирования стола, опознания недорисованных изображений, объема непроизвольной слухоречевой и зрительно-пространственной памяти. В индекс включены также штрафные параметры: количество перцептивно близких и перцептивно далеких ошибок и ошибок фрагментарности в пробах на зрительный гнозис; количество случаев выхода за границы изображения при работе с кубиками Коса; количество координатных ошибок при копировании стола; общий показатель «правосторонних» ошибок в пробах на зрительно-пространственную память (комплексные искажения фигур, «разложение» гештальта, дизметрии); количество искажений слов в пробах на слухоречевую память.

Кроме того, по аналогии с нейропсихологическими индексами высчитывались индексы отдельных функций: индекс функций программирования и контроля произвольных форм деятельности, серийной организации движений, кинестетических функций, зрительного гнозиса, слуховых и зрительно-пространственных функций [9].

Соотношение этих показателей позволяет получить нейропсихологический профиль, отражающий состояние высших психических функций.

Результаты

Приступая к исследованию, мы предполагали, что материнское и отцовское образование могут по-разному влиять на детей.

Полученные данные подтверждают, что материнское образование оказывает выраженное влияние на формирование ВПФ детей. Связь между образовательным статусом матери и состоянием ВПФ детей является линейной: чем образованнее мать, тем лучше развиваются нейрокогнитивные функции ребёнка. Судя по данным дисперсионного анализа, особенно сильно влияет материнское образование на состояние левополушарных функций ($F=16,1$, $p=0,000$). Апостериорные сравнения показывают, что в самом неблагоприятном положении оказываются дети, имеющие наименее образованных мам, величина индекса левополушарных функций в этой группе существенно отличается как от аналогичных значений испытуемых, мать которых имеет высшее образование ($p=0,000$), так и от показателей детей, имеющих мам со средним профессиональным образованием ($p=0,000$). Функции передних отделов мозга также чувствительны к образовательному уровню матери ($F=4,00$, $p=0,019$). Различия выявлены между крайними группами ($p=0,044$). Правополушарные функции ухудшаются по мере снижения уровня образования матери, но различия статистически не достоверны.

Нейропсихологические профили детей, имеющих матерей с высшим и средним профессиональным образованием близки. Различия между ними есть только в уровне развития зрительного гнозиса ($p=0,000$). При этом дети матерей с высшим образованием достоверно отличаются от сверстников необразованных мам по способности к программированию и контролю деятельности ($p=0,004$), зрительному восприятию ($p=0,001$) и, особенно, речеслуховым функциям ($p=0,000$). Слуховые функции также существенно хуже развиваются под влиянием матери, не имеющей профессионального образования, в отличие от имеющей среднее профессиональное ($p=0,000$).

Дисперсионный анализ индексов отдельных функций подтверждает значимый эффект фактора образовательного уровня матери для показателей программирования и контроля произвольных форм деятельности ($F=4,92$, $p=0,008$).

Таблица 1

Показатели программирования и контроля произвольных форм деятельности в зависимости от образовательного уровня матери

Название показателя	Уровень образования			Уровни различий		
	1	2	3	1-2	2-3	1-3
Смысловая адекватность пересказа	1,94	1,83	1,38		0,033*	0,005**
Возможность программирования текста	1,89	1,78	1,34		0,005**	0,000**

1 – высшее образование, 2 – среднее профессиональное, 3 – среднее общее

Как видно из таблицы, различия касаются речевого программирования. Дети более образованных матерей успешнее в построении смысловой программы высказывания. Помимо этого, при отсутствии значимых различий, они допускают меньше ошибок, обусловленных инертностью.

Зрительное восприятие тоже зависит от образовательного уровня матери (F=12,83, p=0,000).

нее профессиональное образование, а вот праксис позы пальцев успешнее у тех, у кого мамы менее образованы. Для этих детей не характерна помощь другой руки и переход на другую руку при выполнении проб. Такие затруднения чаще встречаются у детей, имеющих мам с высшим образованием. Вероятно, такие матери больше озабочены развитием речи и меньше развивают ручные навыки детей.

Таблица 2

Показатели зрительного восприятия в зависимости от образовательного уровня матери

Название показателя	Уровень образования матери			Уровни различий		
	1	2	3	1-2	2-3	1-3
Узнавание перечеркнутых изображений	3,66	3,38	3,05			0,008**
Узнавание недорисованных изображений	2,25	1,88	1,88	0,002**		
Количество вербально-перцептивных ошибок	2,07	2,36	2,80	0,044*		0,001**
Количество ошибок фрагментарности	1,09	1,41	1,22	0,006**		
Количество перцептивно-далеких ошибок	0,65	0,66	0,80		0,034*	0,003**

1 – высшее образование, 2 – среднее профессиональное, 3 – среднее общее

Дети высокообразованных мам лучше остальных опознают перечёркнутые и недорисованные изображения и реже допускают все виды. По состоянию зрительного восприятия дети из групп 2 и 3 близки друг другу.

Максимальное влияние образовательный статус матери имеет на функции переработки слуховой информации (F=10,62, p=0,000).

Образовательный уровень отца также оказывает влияние на развитие ВПФ детей.

Влияние отцовского образования на уровне укрупнённых единиц анализа также линейное, по характеру близко к влиянию материнского образования, но несколько слабее выражено. Чем лучше образованы отцы, тем выше показатели

Таблица 3

Показатели переработки слуховой информации в зависимости от образовательного уровня матери

Название показателя	Уровень образования матери			Уровни различий		
	1	2	3	1-2	2-3	1-3
Слухоречевая память: 1 воспроизведение	3,43	3,43	2,78		0,002**	0,002**
Слухоречевая память: 2 воспроизведение	4,78	4,79	4,23		0,026*	0,028*
Слухоречевая память: 3 воспроизведение	5,13	5,17	4,59		0,015*	0,033*
Слухоречевая память: отсроченное воспроизведение	4,83	4,67	3,85		0,001**	0,000**
Запоминание двух групп по три слова: количество искажений при воспроизведении	0,23	0,30	0,59		0,033*	0,007**
Запоминание двух групп по три слова: количество семантически близких вербальных замен	0,08	0,17	0,51			0,028*
Запоминание двух групп по три слова: количество вертикальных повторов	0,50	0,60	1,09		0,025*	0,033*
Запоминание двух групп по три слова: количество пропусков слов при воспроизведении	4,61	4,85	6,17			0,016*
Воспроизведение ритмов	5,41	5,53	4,61		0,013*	0,031*
Лексическое оформление текста	1,90	1,85	1,54			0,023*
Понимание названий действий, близких по значению	2,76	2,43	2,17	0,026*		0,002

1 – высшее образование, 2 – среднее профессиональное, 3 – среднее общее

Если в области зрительного восприятия дети матерей с высшим и средним профессиональным образованием существенно отличались друг от друга, то по состоянию слухоречевых и неречевых слуховых функций они практически идентичны и значительно превосходят дошкольников и младших школьников, которых воспитывают матери, не продолжившие образование после окончания школы. Различия касаются непроизвольной и произвольной кратковременной памяти, а также отсроченного воспроизведения и устойчивости к интерференции. Избирательность следов слухоречевой памяти тоже зависит от образования матери. Дети образованных матерей владеют большим словарным запасом, что проявляется при пересказе, у них также лучше сформирована импрессивная речь.

Обнаружены также некоторые различия в показателях кинестезий. Так, оральный праксис лучше развит у детей, мамы которых имеют высшее или среду их детей. Однако статистически подтвержденный эффект фактора отцовского образования выявлен только для значений индексов левополушарных функций (F=5,83, p=0,003). Обе группы детей с менее образованными отцами отличаются от группы сверстников, имеющих пап с высшим образованием (p=0,005 и p=0,010).

Анализ индексов отдельных функций показывает, что образование отца является важным для развития произвольности детей (F=5,25, p=0,005). Дети высокообразованных отцов превосходят своих сверстников, имеющих как отцов со средним профессиональным образованием (p=0,010), так и с общим (p=0,008).

Анализируя показатели, вошедшие в индекс можно заметить, что, как и материнское образование, отцовское влияет, прежде всего, на речевое программирование. Дети более образованных отцов полнее и адекватнее передают смысл

истории при пересказе и успешнее программируют текст. Если при анализе влияния материнского образования мы видели значительное сходство результатов детей, имеющих матерей с разным уровнем профессионального образования, то в случае с отцами наблюдается большая близость детей, отцы которых имеют среднее профессиональное и общее образование.

Таблица 4

Показатели программирования и контроля произвольных форм деятельности в зависимости от образовательного уровня отца

Название показателя	Уровень образования отца			Уровни различий		
	1	2	3	1-2	2-3	1-3
Смысловая адекватность пересказа	2,21	1,71	1,39	0,000**		0,000**
Возможность программирования текста	1,92	1,75	1,46			0,001**

1 – высшее образование, 2 – среднее профессиональное, 3 – среднее общее

Также как и уровень образования матери, отцовский образовательный статус важен для формирования речеслуховых функций (F=7,18, p=0,001). Здесь тоже выявлены различия не только между крайними группами (p=0,000), но и между группами детей, имеющих отцов с высшим и средним профессиональным образованием (p=0,028).

Таблица 5

Показатели слухоречевой памяти в зависимости от образовательного уровня отца

Название показателя	Уровень образования отца			Уровни различий		
	1	2	3	1-2	2-3	1-3
Слухоречевая память: 1 воспроизведение	3,49	3,36	3,01			0,033*
Слухоречевая память: 3 воспроизведение	5,28	5,03	4,85			0,033*
Слухоречевая память: отсроченное воспроизведение	5,02	4,55	4,23	0,001**		0,000**
Запоминание двух групп по три слова: количество искажений при воспроизведении	0,18	0,30	0,61		0,032*	0,002**
Запоминание двух групп по три слова: количество горизонтальных повторов	0,57	0,31	0,47	0,048*		
Запоминание двух групп по три слова: количество вертикальных повторов	0,44	0,70	0,78			0,037*
Запоминание двух групп по три слова: количество пропусков слов при воспроизведении	4,41	4,81	6,27		0,009**	0,001**

1 – высшее образование, 2 – среднее профессиональное, 3 – среднее общее

В таблице отображены только различия в показателях слухоречевой памяти, т. к. другие параметры переработки слуховой информации у детей сравниваемых групп близки. Дети образованных отцов более продуктивны при запоминании двух групп по три слова, у них также лучше долговременное хранение этого вида информации и выше устойчивость следов к интерференции. Они реже искажают и пропускают слова, но чаще других детей повторяют одно и то же слово в пределах одного воспроизведения.

Отцовское образование оказалось важным для формирования кинестетических функций (F=4,94, p=0,008). Причем здесь характер влияния меняется на противоположный: чем хуже образован отец, тем лучше сформирован праксис позы пальцев у ребёнка.

Таблица 6

Показатели выполнения кинестетических проб в зависимости от образовательного уровня отца

Название показателя	Уровень образования отца			Уровни различий		
	1	2	3	1-2	2-3	1-3
Праксис позы пальцев: продуктивность левой руки	3,08	3,21	3,54			0,031*
Слабость рук	0,91	0,56	0,19		0,003**	0,000**
Оральный праксис	4,10	4,21	3,88			0,008**

Возможно, это объясняется тем, что необразованные отцы чаще вовлекают своих детей в практическую деятельность, развивающую ручную умелость. В тоже время оральный праксис, как и другие речевые функции, успешнее у детей отцов с высшим и средним профессиональным образованием.

Обсуждение

Полученные данные подтверждают, что образовательный статус матери и отца оказывает влияние на формирование высших психических функций детей, причем это влияние имеет как общие, так и отличительные особенности.

Матери с высшим и средним профессиональным образованием имеют детей с очень близкими характеристиками ВПФ, существенно отличаются лишь те дети, которых воспитывают малообразованные матери. Для отцов ситуация иная. Высокообразованные отцы имеют детей, значительно превосходящих тех сверстников, у которых папы имеют как среднее профессиональное, так и общее образование. Вероятно, более образованные отцы занимают активную позицию в воспитании детей, чаще взаимодействуют с ними и больше заинтересованы в их развитии. Уровень образования отцов, наряду с их доходами, является основным предиктором позитивного участия отца в воспитании детей [13]. Отцы с высшим образованием более мотивированы к родительству и более осведомлены о потребностях ребёнка. Влияние отца затрагивает когнитивные функции, язык, социальное и эмоциональное развитие ребёнка. Кроме того, более образованные отцы менее интрузивны, они не препятствуют развитию детской автономии, что также положительно влияет на когнитивные функции их сыновей и дочерей.

В целом эффект материнского образования сильнее отцовского. Вероятно, это объясняется тем, что воспитание традиционно рассматривается преимущественно как материнская задача, мать больше времени проводит с детьми, лучше осведомлена об их учебных проблемах и достижениях. Модель российской семьи предусматривает доминирование матери, ее ответственность за семью и большую эмоциональную близость с детьми [22]. Детям же свойственно становиться более интеллектуально похожими на того родителя, с которым они ближе и больше взаимодействуют.

В нашем исследовании материнское влияние проявляется по отношению к функциям передних отделов мозга, прежде всего программированию и контролю деятельности, а также левополушарным функциям, таким как переработка слуховой информации, и опосредованным речью, аналитическим компонентам зрительного восприятия. Эффект отцовского образования для функций передних отделов мозга проявляется слабо, но отчетливо фиксируется для левополушарных функций. Также, как и мать, высокообразованный отец оказывает положительное воздействие на программирование и контроль произвольных форм деятельности и переработку слуховой информации. Эти результаты имеют очевидное объяснение. Образованные родители обладают более высоким уровнем речевой культуры и проявляют большую заинтере-

сованность в развитии речи своих детей, чаще читают им вслух и разговаривают с ними. Дети родителей интеллектуальных профессий слышат в день примерно 2000 слов, а дети людей, имеющих низкую квалификацию – около 1300 [23].

Если рост уровня материнского образования сопровождается улучшением зрительно восприятия детей, то в случае с отцом это приводит к ухудшению кинестетических функций. Вероятно, культурные факторы стимулируют развитие более сложных вербальных способностей за счёт «обкрадывания» более простых и рано формирующихся невербальных.

Наиболее отчётливо положительный эффект образовательного уровня и матери, и отца проявляется по отношению к левополушарным, связанным с речью, функциям, имеющим длительный период формирования.

Библиографический список

1. Björklund A., Salvanes K.G. *Education and Family Background: Mechanisms and Policies*. Discussion Paper No. 5002. 2010.
2. Sacerdote B. How Large are the Effects from Changes in Family Environment? A Study of Korean American Adoptees. *Quarterly Journal of Economics*. 2007; 122 (1): P. 119 – 157.
3. Black S.E., Devereux P.J., Salvanes K.G. Why the Apple Doesn't Fall Far: Understanding Intergenerational Transmission of Human Capital. *The American Economic Review.* 2005; 95 (1): P. 437 – 449.
4. Lee J-S., Bowen N. K. Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal.* 2006; Vol. 43; No. 2: pp. 193 – 218.
5. Behrman J., M. Rosenzweig, Does increasing women's schooling raise the schooling of the next generation? *American Economic Review*. 92. 2002: P. 323 – 334.
6. Chevalier A. Parental Education and Child's Education: A Natural Experiment. *IZA. Discussion Paper.* No. 1153. 2004.
7. Haegeland T., Kirkebøen L.J., Raaum O., Salvanes, K.G. Why children of college graduates outperform their schoolmates: A study of cousins and adoptees, IZA. *Discussion papers.* No. 5369. 2010.
9. Sammons P., Elliot K., Sylva K., Melhuish E., Siraj-Blatchford I. Taggart B. The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal*. 2004; Vol. 30; No. 5: P. 691–712.
10. Carneiro P., Meghir C., Mattheas P. Maternal Education, Home Environments and the Development of Children and Adolescents. *IZA Discussion Papers*. N. 3072. 2007.
11. Chevalier A., Harmon C., O'Sullivan V., Walker I. The impact of parental income and education on the schooling of their children. IZA. *Journal of Labor Economics*. ISSN 2193-8997, Springer, Heidelberg. 2013; Vol. 2: pp. 1-22. Available at:http://dx.doi.org/10.1186/2193-8997-2-8
12. Korupp S.E., Ganzeboom H.B. G., Van Der Lippe T. Do Mothers Matter? A Comparison of Models of the Influence of Mothers' and Fathers' Educational and Occupational Status on Children's. *Educational Quality & Quantity*. 2002; 36: P. 17 – 42.
13. Cabrera N.J., Shannon J.D., Tamis-LeMonda C. Fathers' Influence on Their Children's Cognitive and Emotional Development: From Toddlers to Pre-K. *Applied Development Science*. 2007; Vol. 11; No. 4: P. 208 – 213.
14. Кован Ф.А., Кован К.П. Взаимоотношения в супружеской паре, стиль родительского поведения и развитие трехлетнего ребёнка**.** *Вопросы психологии.* 1989; 4: 110 – 118.
15. Лурия А.Р. *Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга.* 3-е изд. Москва: Академический проект, 2000.
16. Ахутина Т.В., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Максименко М.Ю. Методики нейропсихологического исследования детей. *Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников.* Под редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. Москва: Секачев, 2012: 11 – 33.
17. *Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет*. Под редакцией Т.В. Ахутиной. Москва: В. Секачев, 2016.
18. Ахутина Т.В., Яблокова Л.В., Полонская Н.Н. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей параметры оценки. *Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий.* Под редакцией Е.Д. Хомской, В.А. Москвина. Москва-Оренбург, 2000: 137 – 152.
19. Ахутина Т.В., Матвеева Е.Ю., Романова А.А. Применение луриевского принципа синдромного анализа в обработке данных нейропсихологического обследования детей с отклонениями в развитии. *Вестник Московского университета*. Сер 14. Психология. 2012; 2: 89.
20. Фотекова Т.А. *Развитие высших психических функций в школьном возрасте*. Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2004.
21. Фотекова Т.А. *Роль факторов среды в формировании высших психических функций в дошкольном и младшем школьном возрасте*. Абакан ООО «Книжное издательство «Бригантина», 2015.
22. Дружинин В.Н. *Психология семьи*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
23. Нисбетт Р. *Что такое интеллект и как его развивать: Роль образования и традиций.* Москва: Альпина нон-фикшн, 2013.
24. *Женщины и мужчины России. 2016. Статистический сборник.* Москва: Росстат, 2016.

References

1. Björklund A., Salvanes K.G. *Education and Family Background: Mechanisms and Policies*. Discussion Paper No. 5002. 2010.
2. Sacerdote B. How Large are the Effects from Changes in Family Environment? A Study of Korean American Adoptees. *Quarterly Journal of Economics*. 2007; 122 (1): P. 119 – 157.
3. Black S.E., Devereux P.J., Salvanes K.G. Why the Apple Doesn't Fall Far: Understanding Intergenerational Transmission of Human Capital. *The American Economic Review.* 2005; 95 (1): R. 437 – 449.
4. Lee J-S., Bowen N. K. Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal.* 2006; Vol. 43; No. 2: pp. 193 – 218.
5. Behrman J., M. Rosenzweig, Does increasing women's schooling raise the schooling of the next generation? *American Economic Review*. 92. 2002: R. 323 – 334.
6. Chevalier A. Parental Education and Child's Education: A Natural Experiment. *IZA. Discussion Paper.* No. 1153. 2004.
7. Haegeland T., Kirkebøen L.J., Raaum O., Salvanes, K.G. Why children of college graduates outperform their schoolmates: A study of cousins and adoptees, IZA. *Discussion papers.* No. 5369. 2010.
9. Sammons P., Elliot K., Sylva K., Melhuish E., Siraj-Blatchford I. Taggart B. The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal.* 2004; Vol. 30; No. 5: P. 691-712.
10. Carneiro P., Meghir C., Mattheas P. Maternal Education, Home Environments and the Development of Children and Adolescents. *IZA Discussion Papers*. N. 3072. 2007.
11. Chevalier A., Harmon C., O'Sullivan V., Walker I. The impact of parental income and education on the schooling of their children. IZA. *Journal of Labor Economics*. ISSN 2193-8997, Springer, Heidelberg. 2013; Vol. 2: pp. 1-22. Available at:http://dx.doi.org/10.1186/2193-8997-2-8
12. Korupp S.E., Ganzeboom H.B. G., Van Der Lippe T. Do Mothers Matter? A Comparison of Models of the Influence of Mothers' and Fathers' Educational and Occupational Status on Children's. *Educational Quality & Quantity*. 2002; 36: P. 17 – 42.
13. Cabrera N.J., Shannon J.D., Tamis-LeMonda S. Fathers' Influence on Their Children's Cognitive and Emotional Development: From Toddlers to Pre-K. *Applied Development Science.* 2007; Vol. 11; No. 4: R. 208 – 213.
14. Kovan F.A., Kovan K.P. Vzaimootnosheniya v supruzheskoj pare, stil' roditel'skogo povedeniya i razvitie trehletnego rebenka**.** *Voprosy psihologii.* 1989; 4: 110 – 118.
15. Luriya A.R. *Vysshie korkovye funkcii cheloveka i ih narusheniya pri lokal'nyh porazheniyah mozga.* 3-e izd. Moskva: Akademicheskij proekt, 2000.
16. Ahutina T.V., Polonskaya N.N., Pylaeva N.M., Maksimenko M.Yu. Metodiki nejropsihologicheskogo issledovaniya detej. *Nejropsihologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i chteniya mladshih shkol'nikov*. Pod redakciej T.V. Ahutinoj, O.B. Inshakovoj. Moskva: Sekachev, 2012: 11 – 33.
17. *Metody nejropsihologicheskogo obsledovaniya detej 6-9 let*. Pod redakciej T.V. Ahutinoj. Moskva: V. Sekachev, 2016.
18. Ahutina T.V., Yablokova L.V., Polonskaya N.N. Nejropsihologicheskij analiz individual'nyh razlichij u detej parametry ocenki. *Nejropsihologiya i psihofiziologiya individual'nyh razlichij.* Pod redakciej E.D. Homskoj, V.A. Moskvina. Moskva-Orenburg, 2000: 137 – 152.
19. Ahutina T.V., Matveeva E.Yu., Romanova A.A. Primenenie lurievskogo principa sindromnogo analiza v obrabotke dannyh nejropsihologicheskogo obsledovaniya detej s otkloneniyami v razvitii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser 14. Psihologiya. 2012; 2: 89.
20. Fotekova T.A. *Razvitie vysshih psihicheskih funkcij v shkol'nom vozraste*. Abakan: Izdatel'stvo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova, 2004.
21. Fotekova T.A. *Rol' faktorov sredy v formirovanii vysshih psihicheskih funkcij v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste*. Abakan OOO «Knizhnoe izdatel'stvo «Brigantina», 2015.
22. Druzhinin V.N. *Psihologiya sem'i*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
23. Nisbett R. *Chto takoe intellekt i kak ego razvivat': Rol' obrazovaniya i tradicij*. Moskva: Al'pina non-fikshn, 2013.
24. *Zhenschiny i muzhchiny Rossii. 2016. Statisticheskij sbornik*. Moskva: Rosstat, 2016.

Статья поступила в редакцию 25.11.18

УДК 159.316

***Bogorodskaya O.V.**, Cand. of Sciences (**Psychology**), senior lecturer, State Pedagogical University n.a. Kozma Minin (Nizhniy Novgorod, Russia), E-mail: olgluzd@mail.ru*
***Babaeva O.A.**, MA student, State Pedagogical University n.a. Kozma Minin (Nizhniy Novgorod, Russia), E-mail: lesya.babaeva@gmail.com*
***Tubanov D.K.**, MA student, State Pedagogical University n.a. Kozma Minin (Nizhniy Novgorod, Russia), E-mail: dmitrijtubanov141@gmail.com*

THE PROBLEM OF DIVORCE AND THE RELATIONSHIP OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF PARENTS WITH THE ATTITUDE TO PHYSICAL PUNISHMENT IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING. The problem of family crisis does not lose its relevance, gaining more and more attention. The Federal service of state statistics in 2016 recorded 61% of divorces [1]. More than half of young families are breaking up, there is trouble, ignoring the basic family functions, differentiation of responsibilities of fatherhood and motherhood, experiencing discomfort, stressful situations, abuse, violence, devaluation of feelings, neglect of relationships. Scientists have identified the most acute problems and formed behavioral stereotypes of people [2]. Adult counselling shows that often the root of the problem lies in the physical punishment used in the education system. So the authors see their work in two ways. The first aspect is philosophical. It raises questions about the use of physical punishment in modern families. The second part of the study is aimed at studying the attitude to the problem of divorce and physical punishment by parents in more detail. The article reviews several research materials on the problem of divorce and physical punishment in families. Despite the fact that the entire pedagogical and psychological experience of more than one decade passes through the idea of the harm of the use of punishment as a method of discipline and impact – the problem is still very relevant. According to the respondents, the problem of divorce includes development of forms of solving conflicts. The data are collected on the attitude of 50 respondents to the experience of physical violence among clients seeking help from a psychologist. The work reviews the results of an analysis in some dynamics with a 10-year run-up. The article analyzes what the opinion about the attitude to divorce, physical punishment is due to additional questions, answered by modern young people, as well as young and older spouses and parents. Special attention is paid to parents who already have children. The results show testing among young people who are not parents, but in the system of their values have a desire to become such. Moreover, they chose the profession of a teacher, where the child is a special value. This category of people should have the most humane values in relation to childhood, because these are those who will work with children and raise a new generation. From the point of view of potential parenthood, these are those future parents who will enter into parenthood, receiving and developing themselves as teachers. Processing of research of group of defectologists in number of 25 people is carried out: they are girls and the young men who have also chosen the pedagogical profession, but at the faculty of physical education; the total number of respondents is 50 people. There is a shared database that connects research from various years. 201 respondents took part in the survey in relation to divorce. These are residents of three administrative areas – Moscow, Nizhny Novgorod and Nizhny Novgorod Region. The analysis of the data shows the relevance of the problems of parent-child relations at the present time.

Key words: **divorce, physical punishment, family, parent-child relationship, family system.**

***О.В. Богородская,** канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: olgluzd@mail.ru*
***О.А. Бабаева,** магистрант, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: lesya.babaeva@gmail.com*
***Д.К. Тубанов,** магистрант, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: dmitrijtubanov141@gmail.com*

ПРОБЛЕМА РАЗВОДА И ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ С ОТНОШЕНИЕМ К ФИЗИЧЕСКИМ НАКАЗАНИЯМ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Проблема кризиса семьи не теряет свою актуальность, набирая все большие обороты. Федеральная служба государственной статистике в 2016 году зафиксировала 61% разводов. [1] Больше половины молодых семей распадаются, проявляется неблагополучие, происходит игнорирование основными семейными функциями, дифференциация обязанностей отцовства и материнства, переживание дискомфорта, стрессовых ситуаций, жестокое обращение, насилие, обесценивание чувств, пренебрежение отношениями. Учёными выявлены наиболее острые проблемы и сформировавшиеся поведенческие стереотипы людей [2]. Консультирование взрослых людей показывает, что нередко корень проблем лежит в физическом наказании, использованном в системе воспитания. Поэтому мы решили взглянуть на нашу работу в двух аспектах. Первый аспект – философский. Он поднимает вопросы применения физического наказания в современных семьях. Вторая часть исследования направлена на изучение отношения к проблеме развода и физическим наказаниям со стороны родителей уже более детально. Данная статья – это обзор нескольких исследовательских материалов по проблеме развода, а также использования физических наказаний в современных семьях. Невзирая на то, что весь педагогический и психологический опыт уже не одно десятилетние транслирует идею о вреде применения наказания, как метода дисциплинирования и воздействия – проблема до сих пор остается очень актуальной. В том числе и проблема развода, как принятая форма решения конфликтной ситуации (по оценкам самих же респондентов). Собрана информация об отношении к пережитому опыту физического насилия у клиентов, обратившихся за помощью к психологу по поводу семейных проблем по 50 респондентам, и сделан обзорный анализ в некоторой динамике с разбегом в 10 лет. Проанализировано то, как меняется мнение об отношение к разводам, физическим наказаниям, благодаря дополнительным вопросам, на которые ответили современные молодые люди, а также молодые и не очень молодые супруги и родители. При этом особое внимание уделялось родителям уже имеющим детей с опорой на проведённые исследования прошлых лет. Значимые результаты показало тестирование среди молодых людей, которые ещё не являются родителями, но в системе своих ценностей, имеют желание таковыми стать. Более того они выбрали себе профессию педагога, где ребёнок является особой ценностью, поэтому такие респонденты – это очень хорошее мерило. У этой категории людей, должны быть самые гуманные ценности в отношении детства, ведь это те, кто будет работать с детьми и воспитывать новое поколение. С точки зрения потенциального родительства, это те будущие родители, кто в родительство будет входить, параллельно получая и развиваясь как педагог. Проведена обработка исследования группы дефектологов в количестве 25 человек – это девушки, а также исследование среди юношей, выбравших тоже педагогическую профессию, но на факультете физической культуры, общее количество респондентов 50 человек. На данный момент создана общая база данных, объединяющая исследования разных лет. В опросе по отношению к разводам приняло участие 201 респондент. Это жители трёх административных образований – г. Москва, г. Нижний Новгород и Нижегородская область. Анализ данных показал актуальность проблем детско-родительских отношений в настоящее время.

Ключевые слова: **развод, физические наказания, семья, детско-родительские отношения, семейная система.**

Семья как предмет исследуется философами, историками, этнографами, социологами, демографами, психологами. Каждый научный взгляд имеет свой подход.

Социологи и философы больше ориентированы на то, какое место семья занимает в обществе, и какое значение ее социальные функции оказывают на него. Профессор Московского гуманитарного университета А.И. [Антонов 3] определяет семью, как связь, в основу которой ложиться частная собственность, общесемейная деятельность родителей, супругов и родственников, когда происходит удовлетворение потребностей, и выполняются социальные функции рождения, содержания, детской социализации.

Психология изучает семью, как социальную группу с межличностными отношениями родителей и детей, детей и родителей, а также супругов друг с другом. И обращает внимание на то, насколько семья, как малая группа устойчива в тех или иных ситуациях, которые происходят в жизни семьи и в социуме, определяя эффективность совместной деятельности по тому, как проявляется любовь, привязанность, интимность.

С точки зрения демографии семья – это группа совместно проживающих родственников, которые имеют общий бюджет и роль в обществе – воспроизводить население.

Для экономики семья интересна количеством потребления и производством услуг с материальными благами. Этнографы изучают жизненный уклад, семейный быт разных этнических групп, отмечая их особенности.

Педагогика ориентирована на процессы воспитания.

Семья – это группа социума, где между мужчинами и женщинами происходит удовлетворение естественных половых, духовных, этических, эстетических потребностей и рождается потомство.

Семья, как малая группа, живет, развивается и функционирует автономно, а как институт зависит от экономики, политики, религии, при этом сохраняет относительную самостоятельность.

Перспектива семьи – это взаимодействие с разными институтами социума, её изменение, развитие и модернизация.

Понимание правильной роли брака и семьи для современного общества зависит от особенностей, сформированных у современной молодежи.

Но как показывает практика, любая семья в детско-родительских отношениях сталкивается с несовпадением убеждений, мнений, оценок, что приводит к ссорам, скандалам, раздражению. Использование деструктивных методов решения конфликтных ситуаций приводит к нарушению отношений.

Вопрос о социально-психологических факторах применения физического наказания детей в семье изучен недостаточно полно. Ряд вопросов о факторах, влияющих на жестокое обращение с детьми, рассмотрены в работах Н.К. Асановой, Н.В. Гавриловой, И.С. Кона, Л.Н. Ермакова, М. Малышевой, Г.М. Мильковского, Е.Ю. Мещеркиной, Н.М. Римашевской, Т.Я. Сафоновой, Е.Т. Соколовой, В. Титаренко, Е.И. Цымбал, Т.В. Шипуновой, Н.Д. Ярославцевой и др.

Однако эта проблема требует более глубокого изучения на современном этапе развития общества. Так, официальная статистика свидетельствует о росте распространенности жестокого обращения с детьми в семье: в России ежегодно убегают из дома по причине жестокого обращения родителей более 50 тыс. детей, около 2 млн. детей попадают под «тяжелую» родительскую руку, каждый 10-й ребёнок гибнет, 2 тыс. – заканчивают жизнь самоубийством [4].

Научный и технический прогресс породил необходимость психологической помощи семье со стороны общества [5].

Специфика физических наказаний ребёнка в семье заключается в том, что физически наказывая ребёнка в действительности над ним совершается физическое насилие, приводящие к тяжелым последствиям. Однако лицами, применяющими физические наказания, это не осознается, а принимается за дисциплинарные меры воздействия на ребёнка.

Поэтому изучение данной проблематики даст возможность переосмыслить те факторы, которые влияют на применение физического наказания детей в семье, и определить пути оказания помощи детям, подвергающимся насилию в семье, а также семьям, где наиболее вероятно применение насильственных действий над детьми, раскрыть роль таких ценностей, как интимность и автономия [6].

Таким образом, в настоящее время существует проблема того, что недостаточно изучен вопрос о социально-психологических факторах применения физического наказания детей в семье [7]. В частности, недостаточно изучен такой вопрос, чем отличается отношение различных групп населения (мужчин, женщин; среди них – имеющих и не имеющих детей) к разводу, а также к физическому наказанию детей в семье. Какие существуют правила функционирования семейной системы [8].

Цель исследования – изучить взаимосвязь социально-личностных особенностей настоящих и будущих родителей с их отношением к разводу и физическим наказаниям ребёнка, и отношение к насильственному опыту взрослых клиентов, получающих помощь психолога по решению семейных проблем. Проблем детско-родительских отношений и благополучия детей в семьях [9].

В исследования 2007 и 2017 года в сравнительном анализе приняли участия данные по 140 респондентам. В 2018 году собраны данные по 50 респондентам.

В 2007, 2017 и в 2018 году наиболее часто отмечаются следующие виды физического насилия: удары и шлепки (2007 – 47,5%, 2017- 47,1%, 2018 – 45,6%); битье с помощью объекта: ремнем и пр. (2007 – 17,4%, 2017 – 31,4%, 2018 – 47,7) и такая форма психологического насилия, как критика и оскорбления (2007 – 45,9%, 2017 – 52,9%, 2018 – 59,1%).

По опросу 2018 года об отношении к разводу среди мужчин и женщин от 20 до 65 лет, получены следующие данные: на вопрос как, по вашему мнению, общество за последние годы изменило свое отношение к проблеме развода – 79% согласилось, что «стало воспринимать развод спокойнее» , 14% считает, что отношение осталось прежним и 7% – что отношение стало негативнее». На вопрос – являются ли для вас дети сдерживающим фактором от развода – 33% ответили “Да”. На вопрос – кто наибольше всех пострадал при разводе – 50% ответили, что это дети.

Таким образом, не смотря на многочисленные изменения в социальном, экономическом, политическом пространстве – опыт пережитого насильственного воздействия не меняется, а развод стал выступать, как способ решения конфликтных семейных ситуаций, как известный и доступный инструмент.

Следовательно, использование физических наказаний может приводить к нарушениям в построении межличностных отношений и восприниматься как проблема во взрослом возрасте. Таким образом, проблема внутрисемейных отношений вызывает особый интерес [10]. Осознаётся эта проблема чаще теми, кто обратился за помощью к психологу. Без консультативной помощи опыт перенесенных наказаний чаще воспринимается как допустимый и нормальный и может включаться в систему воспитания в новой семье, как принятый паттерн. Общение с тем или иным человеком оказывает влияние на психическое развитие индивида [11]. Исследование показало, что значительное число родителей ориентированц на использование физических наказаний в воспитании ребёнка. При этом существуют различия в отношениях к физическим наказаниям ребёнка отцов и матерей. Отцы больше ориентированы на подавление поведения, вредящее социальному статусу ребёнка, а матери – на контроль поведения, вредящего здоровью и безопасности.

Соответственно, образ родительской системы, показал тенденцию развития отношения к физическим наказаний, тем самым понятна важность и актуальность программы помощи, которая обучает родителя различным педагогическим способам, управления семейными ситуациями.

Психологам консультантам следует обучать родителей и помогать им заключать родительский договор, который предусматривает долю участия каждого родителя в воспитании ребёнка [12]. Использовать шаги для снижения негативных последствий, если семья переживает развод [13].

При этом одной из важных задач является создание счастливой семьи [14]. Когда семья, брак, дети являются ценностью, а количество разводов сведено к минимуму и не превышает 10 %. Также необходима разработка рекомендаций по консультированию взрослых людей, переживших физическое наказание в детстве и столкнувшихся с проблемой развода.

Библиографический список

1. *Федеральная служба государственной статистики. Демография*. Available at: http://www.gks.ru
2. *Женщина, мужчина, семья в России: последняя треть XX* в. Москва, 2001.
3. Антонов А.И., Сорокин С.А. *Судьба семьи в России XXI века*. Москва: Грааль, 2000.
4. Пападопулу М. *Влияние семьи на формирование механизмов преодоления у больных неврозами (кросскультуральное исследование в Греции и России*). Автореферат … диссертации кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2001.
5. Харчев А.Г. *Брак и семья в СССР.* Москва, 1979.
6. Голод С.И. *Семья и брак: историко-социологический анализ.* Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 1998.
7. Меньшикова Е.С. Жестокое обращение с детьми и его возможные отдаленные последствия. *Психологический журнал.* 1993.
8. Варга А. *Введение в системную семейную психотерапию*. Москва: Когито-Центр, 2011.
9. Шнейдер Л.Б. *Семейная психология*: учебное пособие для вузов. Изд. 5-е. Москва, 2011.
10. Целуйко В.М. *Психология современной семьи*: Кн. для педагогов и родителей. Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2004.
11. Ломов Б.Ф. *Проблема общения в психологии.* Москва: Наука, 1981.
12. Олифирович Н., Валента Т. *Практика семейной психотерапии: системно-аналитический подход.* Москва: Академический Проект, 2018.
13. Понамарева И.М. Специфика и этапы психологического консультирования лиц, переживающих кризисную ситуацию развода. *Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы.* 2014; 1.
14. Афанасьев А.В. *Муж и жена – одна страна: семейная психология супружества*. А.В. Афанасьев, М.А. Афанасьева. Ростов-на-Дону: Феникс, 2014.

References

1. *Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki. Demografiya*. Available at: http://www.gks.ru
2. *Zhenschina, muzhchina, sem'ya v Rossii: poslednyaya tret' XX* v. Moskva, 2001.
3. Antonov A.I., Sorokin S.A. *Sud'ba sem'i v Rossii XXI veka*. Moskva: Graal', 2000.
4. Papadopulu M. *Vliyanie sem'i na formirovanie mehanizmov preodoleniya u bol'nyh nevrozami (krosskul'tural'noe issledovanie v Grecii i Rossii*). Avtoreferat … dissertacii kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
5. Harchev A.G. *Brak i sem'ya v SSSR.* Moskva, 1979.

6. Golod S.I. *Sem'ya i brak: istoriko-sociologicheskij analiz.* Sankt-Peterburg, TOO TK «Petropolis», 1998.
7. Men'shikova E.S. Zhestokoe obraschenie s det'mi i ego vozmozhnye otdalennye posledstviya. *Psihologicheskij zhurnal.* 1993.
8. Varga A. *Vvedenie v sistemnuyu semejnuyu psihoterapiyu.* Moskva: Kogito-Centr, 2011.
9. Shnejder L.B. *Semejnaya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Izd. 5-e. Moskva, 2011.
10. Celujko V.M. *Psihologiya sovremennoj sem'i*: Kn. dlya pedagogov i roditelej. Moskva: Gumanitarnyj izd. centr VLADOS, 2004.
11. Lomov B.F. *Problema obscheniya v psihologii.* Moskva: Nauka, 1981.
12. Olifirovich N., Valenta T. *Praktika semejnoj psihoterapii: sistemno-analiticheskij podhod.* Moskva: Akademicheskij Proekt, 2018.
13. Ponamareva I.M. Specifika i `etapy psihologicheskogo konsul'tirovaniya lic, perezhivayuschih krizisnuyu situaciyu razvoda. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psihologii i social'noj raboty*. 2014; 1.
14. Afanas'ev A.V. *Muzh i zhena – odna strana: semejnaya psihologiya supruzhestva*. A.V. Afanas'ev, M.A. Afanas'eva. Rostov-na-Donu: Feniks, 2014.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 159.923

Chukhrov A.S., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru*
Chukhrova M.G., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk University of Economics and Management, Professor of Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru*

ANALYSIS OF MOTIVATION OF SPORTS ACTIVITY FOR ADDICTION OF EXERCISES. Motivation for sports activities is a factor that ensures a sustained interest in sports. Of particular importance is the motivation of an individual, prone to the formation of dependence on the exercises. According to the authors of the article, it is the motivation to play sports that can serve as a diagnostic criterion indicating the risk of addiction to exercise. The authors' questionnaire is proposed to identify attitudes towards sports and diagnose exercise addiction. During the research 250 of bodybuilders are tested. It is shown that the motivation of playing sports for people prone to the formation of dependence on sports is associated with the need to acquire a comfort zone, which is typical of any other dependent states.

Key words: **addiction of exercises, motivation of sports activity, revealing dependence on sport.**

А.С. Чухров, *канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВПО «СибГУТИ», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru*
М.Г. Чухрова, *д-р мед. наук, проф. каф. психологии, педагогики и правоведения, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления»; проф. каф. общей психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», E-mail: mba3@ngs.ru*

АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ АДДИКЦИИ УПРАЖНЕНИЙ

Мотивация спортивной деятельности является фактором, который обеспечивает устойчивый интерес к спорту. Особое значение мотивация приобретает у личности, склонной к формированию зависимости от упражнений. По мнению авторов статьи, именно мотивация к занятиям спортом может служить диагностическим критерием, указывающим на риск формирования аддикции упражнений. Предлагается авторский опросник для выявления отношения к занятиям спортом и диагностики аддикции упражнений. Протестированы 250 спортсменов-бодибилдеров. Показано, что мотивация занятиями спортом для лиц, склонных к формированию зависимости от спорта, связана с необходимостью обретения зоны комфорта, что характерно для любых других зависимых состояний.

Ключевые слова: **аддикция упражнений, мотивация спортивной деятельности, выявление зависимости от спорта.**

Мотивация спортивной деятельности является одним из самых важных факторов, определяющих успешность в спорте, да и сами занятия спортом. Известно, что при наличии хорошо выраженной мотивации к занятиям спортом, другие факторы, влияющие на успешность, становятся менее выраженными и преодолимыми [1; 2]. Мотивация оказывается существенным компонентом функциональной системы спортивного поведения, определяя целенаправленную поведенческую деятельность личности.

Физическая активность и спорт, несомненно, полезны для организма, однако, все хорошо в меру. Спорт может становиться аддиктивным агентом [3], чаще всего, это касается зависимости от упражнений. Возникает вопрос: каким образом поведенческая активность в виде спортивной деятельности или физкультуры становится аддиктивным агентом, к которому формируется патологическая привязанность? С одной стороны, физическая активность и спорт повышают качество жизни. С другой стороны, психосоциальные последствия патологической приверженности к спортивным тренировкам, такие, как нарушение социального и профессионального функционирования, являются диагностическими критериями DSM-IV для химической зависимости и свидетельствуют о зависимом состоянии. Может ли спорт стать поведенческой аддикцией, и какова диагностическая роль мотивации к занятиям спортом в этом процессе?

Цель исследования – анализ отношения к занятиям спортом у бодибилдеров.

Материал и методы исследования. В качестве испытуемых были обследованы лица, которые с той или иной регулярностью занимались в спортивном зале, так называемые «качки», или бодибилдеры, среди которых мы пытались выявить лиц с аддикцией упражнений. Всего обследовано 250 человек, из них 186 мужчин и 64 женщины, в возрасте 18 – 36 лет. Первичным было скрининговое обследование, которое выявило лиц, подозрительных на наличие зависимости от физических упражнений, которые затем были обследованы более детально. В качестве опросника для скрининга нами была разработана анкета, включающая широкий спектр утверждений касательно занятий в спортзале, с акцентом на мотивацию занятий спортом (см. ниже).

ОТНОШЕНИЕ К ЗАНЯТИЯМ В СПОРТЗАЛЕ

Пол_____ Возраст_____ Род основных занятий_____

Пожалуйста, ответьте на предложенные ниже утверждения. Если Вы согласны с ними, то поставьте рядом знак + , если нет , знак – .

1. Я получаю удовольствие, когда занимаюсь в спортзале.
2. Я хожу в спортзал, потому что знаю, что занятия спортом необходимы для здоровья.
3. Я хожу в спортзал, потому что купил(а) абонемент.
4. Я хожу в спортзал за компанию с друзьями (другом).
5. Занятия в спортзале для меня – больше, чем просто спорт или здоровый образ жизни.
6. Занятия в спортзале помогают мне забыть проблемы и тревоги.
7. Когда я тренируюсь, жизнь кажется прекрасной.
8. Ничто не дает мне такого удовольствия, как занятия в спортзале.
9. Ничто не дает мне такого удовольствия, как мои успехи в бодибилдинге.
10. Мысли о занятиях в спортзале занимают много времени.
11. Мне приходится тратить много денег на мое увлечение бодибилдингом.
12. У меня возникает чувство досады и раздражения, когда мои близкие упрекают меня в чрезмерном увлечении бодибилдингом.
13. Считаю, что занятия в спортзале делают меня особенным человеком.
14. Пожалуй, можно сказать, что бодибилдинг сегодня – смысл моей жизни.
15. Без занятий в спортзале жизнь для меня была бы скучной и неинтересной.
16. Иногда меня мучает чувство вины, что я слишком много провожу времени в спортзале и не уделяю внимания своим близким.
17. Меня раздражает, когда что-то или кто-то мешает мне посетить спортзал.
18. Я могу поступиться своими обязанностями ради посещения спортзала.
19. Спорт придает мне смелость и уверенность в себе.
20. Вынужден согласиться, что я слишком много времени и денег трачу на занятия в спортзале.
21. Иногда я забываю о важных делах, если мне нужно в спортзал.

22. Я не позволяю моим близким вмешиваться в мое увлечение бодибилдингом.
23. До увлечения бодибилдингом я курил(а) и употреблял(а) спиртное.
24. До увлечения бодибилдингом я имел(а) избыточный вес и проблемы с перееданием.
25. Спорт придает мне такую уверенность в жизни, какой у меня не было до этого.
26. Мне нравится мое красивое тело, и считаю, что оно будет еще красивей.
27. Часто я жертвую важными для меня вещами ради занятия в спортзале.
28. Я считаю себя исключительным человеком.
29. Я не могу сказать, как долго продлится мое увлечение бодибилдингом.
30. «Нет предела совершенству» – правильное изречение.
31. Считаю, что заслужил возможность любоваться своим телом и демонстрировать его.
32. Мне приятно, когда окружающие восхищаются моим телом.
33. Спорт – это моя жизнь.
34. После занятий спортом у меня поднимается настроение.
35. После занятий спортом у меня возникает очень приятная усталость и умиротворение.

Данный опросник создан на основе собственных наблюдений за бодибилдерами, бесед с ними, а также с целью выявить психологические характеристики спортивной зависимости, которые позволят дифференцировать данную аддикцию.

Опросник содержит утверждения, характерные для следующих мотиваций:

1 – гедонистическая, связанная с получением положительных эмоций, приятных ощущений в теле во время и после занятий спортом. Данная мотивация, по-видимому, обусловлена физиологическим компонентом и связана с выбросом эндорфинов в ответ на физическую нагрузку, со стимуляцией дофаминового обмена. Утверждения: 1, 6, 7, 8, 34, 35;

2 – рациональная, связанная с когнитивным пониманием важности и необходимости регулярных физических нагрузок, ответственностью за свое здоровье, стремлением с пользой проводить свободное время, один из вариантов времяпровождения. Утверждения: 2, 3, 4, 15, 23, 24, 29;

3 – нарцисстическая, связанная со стремлением улучшить параметры своего тела, потребность в любовании своим телом, демонстрировать его, гордиться своим телом и извлекать из него пользу (возможно). Утверждения: 26, 28, 30, 31, 32;

4 – смыслообразующая и повышающая самооценку, когда занятия бодибилдингом становтся способом доказать себе и окружающим свою значимость, важность, свою способность к преодолению трудностей. Утверждения: 5, 9, 13, 14, 19, 25, 33;

5 – аддиктивная, включающая элементы зависимости от занятий спортом, имеющие сверхценный компонент, с элементами потери контроля за ситуацией, нарушающие социальные взаимодействии, мешающие работе, общению с близкими и т. п. Утверждения: 10, 11, 12, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 27.

Анализ опросника производился путём простого подсчета положительных ответов на утверждения и качественного анализа мотиваций.

Результаты и их обсуждение

При обследовании 250 человек с помощью представленного опросника были выделены 30 человек – 1 группа, в возрасте 21-26 лет, все мужского пола, в качестве условной нормы, которые обнаружили преимущественно рациональные мотивы (не менее 5 положительных ответов на утверждения из шкалы «рациональная мотивация» опросника «Отношение к занятиям в спортзале», и отрицательные ответы на утверждения по шкалам аддиктивная, гедонистическая, смыслообразующая мотивации. А также выделено 30 человек (12 %) – 2 группа, имеющих признаки зависимости от занятий в спортзале, мужчины, в возрасте 24-28 лет. Критерии зависимости: не менее 7 положительных ответов на утверждения из шкалы «аддиктивная мотивация», не менее 3 положительных ответов на утверждения из шкалы «гедонистическая мотивация», не менее 3 положительных ответов на утверждения из шкалы «смыслообразующая мотивация» опросника «Отношение к занятиям в спортзале». Все испытуемые подверглись подробному психологическому интервью с целью уточнения мотивов к занятию спортом, анализа личностных особенностей и анамнеза жизни.

Из полученных результатов следует, что одним из аспектов, определяющих личность спортивного аддикта – это потребность преодолеть стереотипы, выделиться, доказать себе и окружающим свою исключительность. Мотивация спортсменов из 2 группы чаще исходила из его личностных проблем, тогда как в 1 группе мотивация занятий спортом чаще была связана с внешними факторами. Респонденты из 2 группы отмечали злость и раздражение при невозможности привычных занятий или противодействии со стороны окружающих этим занятиям. В период интенсивных тренировок они испытывают чувство эйфории, которое служит для компенсации некоторых компонентов ангедонии, от которых они страдают. Они упиваются собственным успехом и занимаются спортом в ущерб основным видам деятельности: учебе, работе, содержанию семьи. Или, напротив, страдают от аффекта неадекватности. Когда их занятия спортом строились, с их собственной точки зрения, на принципах высокой необходимости или же казались им продуманными и продуктивными, а они была восприняты окружающими как бессмысленные, дорогостоящие и ненужные, то тогда такие спортсмены шли на самые неожиданные шаги: расставались с семьей, меняли работу на менее престижную, но которая не мешала увлечению, меняли круг друзей.

Спортсмены из 1 группы были менее мотивированы стремлением к эйфории, и вели такой режим тренировок, который позволял добиваться поставленных целей без ущерба для социальной жизни.

Во всех случаях у лиц с признаками аддиктивного поведения (2 группа) большая часть времени мысли человека были заняты представлениями о реализации занятий в спортзале, которые были эмоционально окрашены, о подготовке к ним, приобретении спортивного питания, о подсчете калорий и содержания белка, необходимого для наращивания мышц, о тренировках и количестве «подходов», о новых упражнениях и необходимости «еще подкачать эту мышцу». На вопрос «зачем?» у респондента возникал ступор, и он начинал считать собеседника недалеким и неинтересным. Любые другие темы для разговора представлялись скучными и ненужными, напрягали. Даже размышление на спортивные темы вызывало чувство эмоционального подъема, волнения, возбуждения или релаксации, лицо розовело, глаза начинали блестеть. Во время тренировок достигалось желаемое эмоциональное состояние, возникало ощущение контроля над собой и ситуацией, чувство удовлетворенности. При неприятностях, сниженном настроении респондент отмечал потребность пойти в спортзал, и шел туда. Данное поведение создает иллюзию решения проблем через изменение своего психического состояния искусственным путем, в результате чего человек оказывается в ловушке постоянного ухода от реальной действительности, что можно квалифицировать как аддиктивное поведение. Мысли, разговоры, действия, связанные с тренировками, вызывают выраженную положительную эмоциональную реакцию, фиксацию на этих переживаниях, стремление к их совершению, даже в ущерб социальной адаптации в обществе. Можно ли в данном случае говорить об аддиктивной мотивации спорта? В рамках психологической зависимости – да.

Выводы

1. Мотивация занятиями спортом для лиц, склонных к формированию зависимости от спорта, связана с личностными факторами, а у лиц с рациональными мотивациями – с внешними причинами.
2. Занятия болибилдингом для аддикта – это способ обретения зоны комфорта, обретения смысла существования.
3. Выявленные психологические характеристики спортивной аддикции мало отличаются от таковых при других видах аддиктивного поведения, что позволяет считать, что психофизиологические механизмы ее формирования такие же, как при других видах аддиктивного поведения.

Библиографический список

1. Кабанов Ю.Н., Белобрыкина О.А. Личностные факторы профессионального становления спортсмена. Мир науки, культуры, образования. 2009; 5: 243 – 245.
2. Кабанов Ю.Н. *Роль индивидуальных качеств личности в эффективности спортивной деятельности*. Новосибирск: Издательство СОРАН, 2009.
3. Чухрова М.Г., Леутин В.П. *Аддикция: зависимое поведение*. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2010.

References

1. Kabanov Yu.N., Belobrykina O.A. Lichnostnye faktory professional'nogo stanovleniya sportsmena. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2009; 5: 243 – 245.
2. Kabanov Yu.N. *Rol' individual'nyh kachestv lichnosti v `effektivnosti sportivnoj deyatel'nosti*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SORAN, 2009.
3. Chuhrova M.G., Leutin V.P. *Addikciya: zavisimoe povedenie*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2010.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 37+62+612:534.78

Chukhrova M.G., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru*
Makukha V.K., *Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: vkmakukha@eandex.ru*
Borovikova D.V., *postgraduate, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: vkmakukha@eandex.ru*

EFFECTS OF VOICE DISORDERS ON THE SELF-ASSESSMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN. The aim was to study the influence of voice-over speech disorders on the self-esteem of older preschoolers. The sample consisted of 27 preschool children of the older group at the age of 5-6 years with identified voice and speech disorders (group 1), and 27 preschool children with harmoniously developed speech (group 2 – control). Voice and speech disorders were detected using an automated system. The following methods were used for the study of self-esteem: "Tree" projective technique and "Ladder" test. It is shown that in children with vocal speech disorders, self-esteem is significantly lower than in children with harmoniously developed speech. Voice and speech disorders have a negative effect on self-esteem.

Key words: **voice and speech, voice and speech disorders, self-esteem, older preschoolers.**

М.Г. Чухрова, *д-р мед. наук, проф. ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru*
В.К. Макуха, *д-р техн. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет», г. Новосибирск, E-mail: vkmakukha@eandex.ru*
Д.В. Боровикова, *аспирант, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет», г. Новосибирск, E-mail: vkmakukha@eandex.ru*

ВЛИЯНИЕ ГОЛОСОРЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ НА САМООЦЕНКУ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Исследование выполнено при поддержке РФФИ № 17-16-54003.

Цель исследования – изучение влияния голосоречевых нарушений на самооценку старших дошкольников. Выборка составила 27 дошкольников старшей группы в возрасте 5-6 лет с выявленными голосоречевыми нарушениями (1 группа), и 27 дошкольников с гармонично развитой речью (2 группа – контрольная). Голосоречевые нарушения выявлялись с помощью автоматизированной системы. Для исследования самооценки применялись следующие методы: проективная методика «Дерево» и тест «Лесенка». Показано, что у детей с голосоречевыми нарушения самооценка достоверно ниже, чем у детей с гармонично развитой речью. Голосоречевые нарушения негативно влияют на самооценку.

Ключевые слова: **голос и речь, голосоречевые нарушения, самооценка, старшие дошкольники.**

Самооценка – это оценка личностью своего потенциала, своих качеств и положения относительно других людей, это важнейший регулятор поведения человека. Формирование самооценки начинается уже на ранних этапах развития, в дошкольном возрасте. Л.И. Божович рассматривает самооценку как психологическое новообразование дошкольного возраста, важный элемент мотивационно-потребностной сферы личности ребёнка [1]. В старшем дошкольном возрасте у ребёнка зарождается понимание возможностей собственных действий. В этот период он начинает осознавать, что его способы общения с окружающими при помощи речи имеют определяющее значение, что речь – это важный инструмент общения. Голосоречевая несостоятельность, вероятно, может оказывать влияние на качество коммуникаций и, таким образом, влиять на самооценку ребёнка.

Целью исследования было изучение влияния голосоречевых нарушений на самооценку старших дошкольников.

Методы. Исследование проводилось на базе одного муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения города Новосибирска. Выборка составила 27 дошкольников старшей группы в возрасте 5-6 лет с выявленными голосоречевыми нарушениями (1 группа), и 27 дошкольников с гармонично развитой речью (2 группа – контрольная). Характер развития речи был диагностирован с помощью автоматизированного комплекса [2]. Критерии оценки голоса и речи изложены в [3]. Работа с детьми проводилась в индивидуальном порядке, с письменного согласия родителей. Для исследования самооценки применялись следующие методы: проективная методика «Дерево» (авт. Д. Лампен, в адаптации Л.П. Пономаренко) и тест «Лесенка» [4].

Результаты. Проективная методика «Дерево» показала следующие результаты в сравниваемых группах. Так, по шкале «Я – реальный» среди испытуемых 1 группы высокий уровень самооценки – позицию № 20 – выбрал только 1 ребёнок (3,7%). Позиции 13, 21, характеризующие замкнутость, тревожность, отстраненность выбрали 11 детей (40,7%). Отстраненность, уход в себя (позиция 8) выбрали 3 человека (11,1%). Утомляемость, общую слабость, застенчивость, малый запас сил (позиция № 5) показали 8 ребятишек (29,6%). Позиции 4, 9, 10, 15, которые в целом характеризуют нормальную адаптацию: устойчивое положение в коллективе, мотивацию на развлечения, комфортное состояние, – показали еще 4 ребёнка (14,8%). Таким образом, среди 27 детей с голосоречевыми нарушениями 5 человек (19%) выявили высокую самооценку (позиции 20, 4, 9, 10, 15) – что означает стремление к лидерству, потребность, чтобы окружающие прислушивались именно к ним, желание быть первым., а 8 человек (30%) показали нарушения адаптации, связанные с психосоматическим (5 позиция) и психоэмоциональным компонентами (8, 13, 21 позиции). Это дети со склонностью к внутренним тревогам, они замкнуты, не любят общения с другими детьми. Этим детям тяжело заводить себе друзей, у них низкая самооценка. Остальные 14 детей (52%) были в целом хорошо адаптированы в детском коллективе (рис. 2). По шкале «Я-идеальный» были получены следующие результаты: 22% детей стремятся быть лидерами. Самооценка среднего уровня у 63%. И низкий уровень показали 15% детей (рис. 1).

У детей с гармонично развитой речью (группа 2) шкалы «Я – реальный» и «Я-идеальный» практически не отличались друг от друга. Высокая самооценка выявлена у 12 чел. (44%), а адекватная у остальных 56% (15 чел.). Совпадение результатов по двум шкалам свидетельствует о внутренней гармонии и хорошей адаптации этой группы дошкольников.

При обработке данных по методике **«Лесенка»** в 1 группе были получены следующие результаты, представленные на рис. 2. По шкале «Самооценка» 59% детей без стеснения дали себе завышенную самооценку. На вопрос: «Почему ты хочешь быть на этой ступеньке?», дети отвечали: «Здесь должны быть самые хорошие, и я тоже хочу быть с ними», «Хочу, чтоб меня любили, а все любят самых хороших». 22% детей отметили себя на ступеньке с адекватной самооценкой, это дети с положительным отношением к себе. Они объясняли свой выбор так: «Я хороший, потому что я помогаю взрослым», «Я хороший, потому что хорошо себя веду» и т. д. Это нормальный сценарий становления самооценки. Низкую

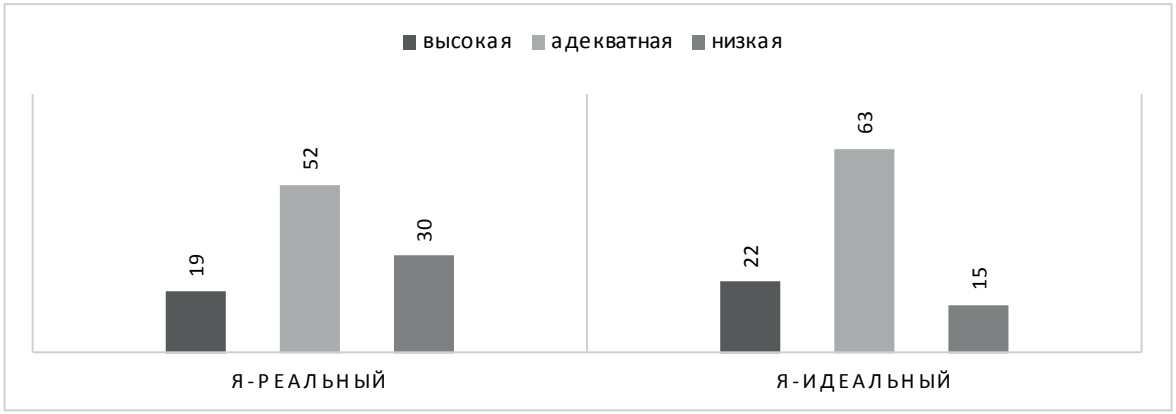


Рис. 1. Степень выраженности самооценки детей 1 группы по методике «Дерево»

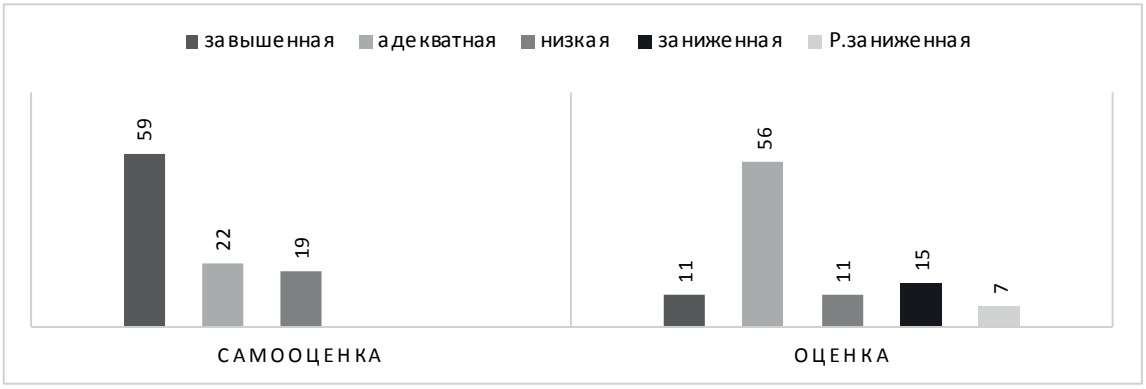


Рис. 2. Степень выраженности показателей самооценки при использовании методики «Лесенка» в 1 группе

самооценку показали 19% детей (5 чел.). Опасность заключается в том, что низкая самооценка может закрепиться у ребёнка на всю жизнь, и он, возможно, не раскроет своих способностей, талантов, задатков, сделает из своей жизни череду проблем, опираясь на мысль: «Я недостаточно хороший, значит, у меня все будет плохо».

Шкала «Оценка» показала следующий результат. На вопрос: «Покажи, на какую ступеньку тебя поставила бы мама?» 11% детей сказали, что мама оценит их высоко, потому, что они хорошие. 56% детей решили, что мама поставит их на ступеньку, которая имеет адекватный уровень самооценки. На момент опроса 11% детей дали себе низкую самооценку. Дети, ставящие себя на четвертую ступеньку, а таких детей 15%, имеют несколько заниженную самооценку. Обычно это связано с определённой психологической проблемой, либо, по нашему мнению, с голосоречевыми нарушениями. На ступеньку №7 поставили себя 7% детей (2 чел.), что говорит о категорично заниженной самооценке. Ребёнок, выбирающий самую нижнюю ступеньку, пребывает в ситуации дезадаптации и эмоционального неблагополучия. Когда ребёнок ставит себя на самую вершину лесенки или на одну из 2-х нижних ступеней, это можно расценивать как тревожный признак. Нормальным для детей среднего и старшего дошкольного возраста считается размещение себя на ступеньках 3-6. Это распределение показали дети из 2, контрольной группы, с гармонично развитой речью (Рис. 2).

Таким образом, самооценка ребёнка дошкольного возраста является важным индивидуальным образованием, которое принимает значимое участие в регуляции ребёнком поведения и активной деятельности, а голосоречевые нарушения негативно влияют на самооценку. У большинства детей с гармонично развитой речью самооценка дифференцирована, адекватна и высока, чего нельзя сказать про детей с голосоречевыми нарушениями, которые обнаруживают низкую или заниженную самооценку. При голосоречевых нарушениях ребёнок чувствует себя неуверенным в запросах общества, что сказывается на его самооценке. Ранее нами было показано, что влияние голоса и речи велико также и для психофизического развития ребёнка: при голосоречевых нарушениях страдает психоэмоциональная и соматопсихическая сферы [5], в связи с чем своевременная диагностика и коррекция голосоведения являются необходимыми звеньями в медико-психолого-педагогическом сопровождении молодого поколения.

Библиографический список

1. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва, 2007.
2. Воронин Е.М., Дериглазов С.С., Ламтюгин Д.В., Макуха В.К., Марков А.В., Фетисова О.Г. *Способ выявления патологии голосоведения в речи*. Патент на изобретение № 2433488, зарегистрирован 10 нояб. 2011 г.
3. Калинин А.В., Макуха В.К., Фетисова О.Г. Анализ и классификация временных характеристик голосоречевых образцов у детей. *Мир науки, культуры, образования.* 2013; 3: 190 – 193.
4. *Альманах психологических тестов.* Под редакцией В.В. Агибалова. Москва: «КСП», 2006.
5. Макуха В.К., Фетисова О.Г., Дериглазов С.С., Чухрова М.Г. Объективизация голосоречеобразования у детей: постановка проблемы. *Мир науки, культуры, образования.* 2010; 6 (25); Часть 2: 210 – 212.

References

1. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Moskva, 2007.
2. Voronin E.M., Deriglazov S.S., Lamtyugin D.V., Makuha V.K., Markov A.V., Fetisova O.G. *Sposob vyyavleniya patologii golosovedeniya v rechi*. Patent na izobretenie № 2433488, zaregistrirovan 10 noyab. 2011 g.
3. Kalinin A.V., Makuha V.K., Fetisova O.G. Analiz i klassifikaciya vremennyh harakteristik golosorechevyh obrazcov u detej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2013; 3: 190 – 193.
4. *Al'manah psihologicheskih testov.* Pod redakciej V.V. Agibalova. Moskva: «KSP», 2006.
5. Makuha V.K., Fetisova O.G., Deriglazov S.S., Chuhrova M.G. Ob`ektivizaciya golosorecheobrazovaniya u detej: postanovka problemy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2010; 6 (25); Chast' 2: 210 – 212.

Статья поступила в редакцию 26.11.18

УДК 159

Shklyar N.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: kor.ped@mail.ru*
Dunaeva E.S., *senior lecturer, Department of Correctional Pedagogy, Psychology and Speech Therapy, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: ekaterina.dunaeva.@mail.ru*
Vysotina A.N., *undergraduate, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: alina_vysotina@mail.ru*

CORRECTION WORK IN EMOTIONAL UPBRINGING OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISTIC DISORDERS. The article highlights issues providing correction assistance to children of preschool age with autistic disorders. The activation of the emotional sphere of children in this category is a necessary condition for self-realization of a child with autism. Emotional development is the most important component of personal development and provides the necessary social and psychological adaptation of such a child in the world around him. Subject of the research is correctional work on the emotional development of preschoolers with autism. The experimental bases of the research is a children's center "Elephant", a school of the development of "Learn it!" at Priamursky State University n.a. Sholom-Aleichem (Birobidzhan, Jewish Autonomous Oblast). 20 children of the preschool age with autistic disorder at the age of 5-6 took part in the correctional and developmental classes. The techniques and methods of correctional work on the development of the emotional sphere of preschool children during special (correctional) classes are presented. The conducted corrective work has shown a positive trend, which indicates its effectiveness.

Key words: **correctional work, preschool age, early childhood autism, emotional sphere.**

Н.В. Шкляр*, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема», г. Биробиджан, E-mail: kor.ped@mail.ru*
Е.С. Дунаева, *ст. преп. каф. коррекционной педагогики, психологии и логопедии, ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема», г. Биробиджан, E-mail: ekaterina.dunaeva.@mail.ru*
А.Н. Высотина, *магистрант, «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема», г. Биробиджан, E-mail: alina_vysotina@mail.ru*

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье освещены вопросы о необходимости оказания коррекционной помощи детям дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. На наш взгляд, активизация эмоциональной сферы детей данной категории является необходимым условием самореализации ребёнка с расстройствами аутистического спектра. Эмоциональное развитие является важнейшей составляющей развития личности и обеспечивает необходимую социально-психологическую адаптацию такого ребёнка в окружающем его мире. Предмет исследования: коррекционная работа по эмоциональному развитию детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Экспериментальные базы исследования: Детский центр «Элефант», Школа развития «ЗНАЙ-КА!» при ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема», Еврейская автономная область, г. Биробиджан. В проведении коррекционно-развивающих занятий приняли участие 20 детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в возрасте 5 – 6 лет. Представлены приемы и методы коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра при проведении специальных (коррекционных) занятий. Проведённая коррекционная работа показала положительную динамику, что свидетельствует об ее эффективности.

Ключевые слова: **коррекционная работа, дошкольный возраст, ранний детский аутизм, эмоциональная сфера.**

Актуальность проблемы исследования на социальном уровне определяется заметно возросшим количеством детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), в частности, кроме того, отмечается тенденция к увеличению частоты возникновения данного нарушения развития у детей дошкольного возраста.

Одним из главных недостатков, препятствующих успешной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра, является нарушение развития их эмоциональной сферы.

Методологические аспекты исследуемой проблемы представлены в работах Е.Р. Баенской, Л. Каннера, М.М. Либлинг, С.А. Морозова, О.С. Никольской и других специалистов. По мнению специалистов, эмоции детей с расстройствами аутистического спектра носят неустойчивый и поверхностный характер, отмечается болезненное проявление чувств, тревожность [1].

Основные задачами в организации и поведении коррекционной работы должны стать поддержание активности и аффективной стабильности таких детей. Трудности эмоционального заражения лишают аутичного ребёнка основного источника развития способов тонизирования. Отсутствие или слабость ориентации на эмоциональное реагирование близкого перекрывает пути развития положительной избирательности ребёнка, что соответственно оборачивается расширением для него как области игнорируемого, так и отрицательного, неприемлемого качества среды. Формируемые у аутичного ребёнка способы аутостимуляции претерпевают со временем некоторые изменения, но они остаются механическими, отсутствует перспектива их качественного смыслового развития. С выраженными трудностями эмоционального заражения аутичного ребёнка закономерно связаны проблемы регуляции интенсивности его переживаний; расширения спектра позитивных впечатлений и уменьшения дискомфорта, тревожности; преодоления страхов, позитивного разрешения амбивалентных переживаний [2].

Указанные недостатки в развитии эмоциональной сферы данной категории детей поддаются коррекции при использовании специальных приемов и методов коррекционно-развивающей работы. Следовательно, перед специальной психологией и коррекционной педагогикой встают вопросы теоретического обоснования и практического использования эффективных форм и методов коррекционно-развивающего воздействия на эмоциональное развитие детей с расстройствами аутистического спектра [3].

Анализ теоретических источников по данной проблеме определили предмет и выборку для проведения коррекционно-развивающей работы.

Предмет исследования: проведение коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Экспериментальные базы исследования: Детский центр «Элефант», Школа развития «ЗНАЙ-КА!» при ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема», Еврейская автономная область, г. Биробиджан.

Представим основные приемы и методы коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистичекого спектра.

На первоначальных этапах коррекционной работы при организации и проведении специальных (коррекционных) занятий мы рекомендуем включать элементы логоритмики, где детям (на материале рассказов и русских народных сказок), предлагаются пальчиковые игры, игры с музыкальным сопровождением.

В своих исследованиях Г.В. Литвинова отмечает, что музыка затрагивает глубинные потенциальные возможности детей с расстройствами аутистического спектра, пробуждая у них интерес к миру, способствует усвоению различных положительных эмоций, а также их проявлений. Дошкольникам с расстройствами аутистического спектра музыка дает возможность установить, постепенно укрепить доверие и взаимопонимание с педагогом [4].

В детском центре «Элефант» и Школе развития «ЗНАЙ-КА!» имеется набор различных детских музыкальных инструментов и звучащих предметов, с помощью которых дети учатся музыкально обозначать свои эмоции. Например, на занятии по сказке «Три медведя» мы с помощью мимики показывали сердитых героев сказки, а на металлофоне музыкально изображали их злость, ударяя молоточком по клавишам с низким звуком. Когда изображали грустного сказочного героя, то ударяли по клавишам с высоким звуком, для изображения веселого уже выбирали среднечастотные звуки.

Используя музыку с элементами нетрадиционных техник рисования на занятиях с детьми старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, мы отметили ее эффективность. Выбор техники рисования проводился с учетом специфических и индивидуальных особенностей развития, а также характера нарушения у ребёнка старшего дошкольного возраста. Например, рекомендуем на занятиях с детьми использовать технику марания. При выполнении данной техники на первых занятиях дети отказываются работать, но постепенно, наблюдая за действиями педагога, как она разбрызгивает краску, и при этом получаются радужные рисунки, они проявляют интерес. Через несколько занятий ребёнок сам готов включиться в работу, позволяют педагогу взять его за руку (техника «рука в руке») и рисовать вместе. Мы отметили, что если на занятиях включать тихую музыку, то дети себя ощущают спокойно, делает плавные движения, если, наоборот, бодрую музыку, то проявляют радость, активно разбрызгивают краску.

Рекомендуем при проведении коррекционно-развивающих занятиях использовать технику рисования сыпучими материалами. Для этой техники мы использовали сухие листья. Рукой ребёнка на рисунок был нанесен клей в форме улыбки, затем попросили растереть сухие листья в его руке, по примеру педагога посыпать мелкие кусочки листьев на рисунок. При выполнении такого задания, дети испытывают вначале интерес от новых ощущений, удивление, а затем радость. Аналогичным образом можно использовать песок, крупы и другие сыпучие материалы.

Также для развития понимания эмоционального состояния других людей и проявления различных эмоций используем игровые упражнения, которые способствуют развитию мимики и пантомимики со звукоподражаниями на материале неречевых и речевых звуков. Например, плачь ребёнка со звуками «УА», удивление со звуком «О» и движением рук. Такие приемы работы позволяют подготовить детей к театрализованной деятельности.

И.А. Вертышева, Н.В. Петряева считают, что театрализованная деятельность с детьми с расстройствами аутистического спектра помогает индивидуализировать коррекционно-развивающий процесс за счет выбора уровня сложности заданий, отвечающих уровню и особенностям развития ребёнка данной категории [5].

В процессе коррекционно-развивающей работы рекомендуем использовать адаптированные сказки, где ребёнку старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра предлагаются посильные фразы героя, которого он изображал. Например, зайку с фразой «Ой! Ой! Ой!» в ситуации удивления, испуга, радости [6].

При организации коррекционной работы с элементами театрализованной деятельности на первоначальных этапах работы начинаем с театра на доске, где используем плоскостные изображения. По мере усиления интереса и желания ребёнка участвовать, постепенно включаем в работу с детьми куклы-рукавички, мягкие игрушки, маски.

Как отмечают И.А. Вертышева, Н.В. Петряева при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, важно не упустить малейшие проявления желания участвовать в театре, первые адекватные высказывания по ходу сказки. Педагог должен постоянно хвалить ребёнка, побуждая его к дальнейшему обучению [7]. Основываясь на указанных рекомендациях, мы проводили театрализованную деятельность, которая дала положительные результаты в эмоциональном развитии детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

По мнению О.А. Ворожцова, танцевально-двигательная терапия – это психотерапевтическое применение танца и движения как процесса, направленного на интеграцию эмоционального и физического состояния. Автор указывает, что использование танцевально-двигательной терапии является эффективным методом работы с детьми старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, так как с помощью невербального метода с ребёнком быстрее устанавливается контакт, он быстрее раскрывается, что способствует успешному достижению целей коррекционно-развивающего процесса [8].

В своей работе танцевально-двигательную терапию мы использовали в следующей последовательности. Первоначально, для установки позитивного контакта с ребёнком, мы включаем тихую, спокойную музыку и, либо повторяли за ребёнком его движения, либо делали простые плавные движения с лентой на палочке, перекатывания и перебрасывания мяча. Перед тем, как присоединить ребёнка к своим действиям, мы спрашивали разрешения можно ли его взять за руку. Если ребёнок давал согласие, то мы или брали за руку, или клали руки на плечи или спину. Через прикосновения с ребёнком, старались побудить его к движениям. Сначала движения были плавные, спокойные. Постепенно, с переходом на ритмичную музыку, менялись и сами движения, они становились более быстрыми, ритмичными. Например, разные виды ходьбы, прыжки, бег, топанье, хлопки. Когда отношения с ребёнком с РДА становились более доверительными, мы предлагали разные двигательные игры и упражнения. Так, на занятиях мы показывали разные иллюстрации животных и предлагали изобразить медвежью походку, как двигается утка, как скачет обезьяна с ветки на ветку. На последующих занятиях использовали для имитации эмоций животных, героев из мультфильмов. Детям предлагалось угадать эмоцию через имитацию движений, мимики, или, наоборот, загадать эмоцию взрослому.

Интересным для детей были задания с использованием музыкального видео «Танец маленьких утят», где им необходимо было повторить простые движения из танца. Дети многократно повторяли музыкальный материал, стараясь изобразить движения животных с опорой на видео материал [9].

Таким образом, результаты проведенной коррекционно-развивающей работы показали положительную динамику в развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Во взаимодействии с окружающими, в сравнении с началом коррекционной работы, дети вели себя более активно, появился интерес к занятиям. Дошкольники научились проявлять некоторые положительные эмоции. Во взаимодействии с окружающими вели себя более спокойно, уравновешено, сдерживая вспышки агрессии.

Предложенная работа должна проводиться в процессе совместной деятельности родителя, ребёнка и педагога-дефектолога и затрагивать следующие области: предметную, игровую, изобразительную. Коррекционно-развивающий процесс педагог-дефектолог должен наполнить различными специальными средствами и приемами работы.

Библиографический список

1. Баенская Е.Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми. *Дефектология.* 2008; 4: 12 – 15.
2. Shapovalova O.E., Shklyar N.V., Emelyanova I.A., Karynbaeva O.V., Rodionova G.S., Koryakina N.V., Borisova E.A., Dunaeva E.S. *Support of disabled childrens psychological and pedagogical development. Biology and Medicine*. 2015; T. 7; № 4.
3. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. *Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития.* Методическое пособие для педагогов, психологов, врачей. Москва: Экзамен, 2011.
4. Литвинова Г.В., Зазуленко-Бакланова Н.В. Арт-терапевтические технологии в системе психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра. *Исцеляющее искусство. Международный журнал арт-терапии*. 2016; Т. 19; № 3: 18 – 39.
5. *Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра*. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14 – 16 декабря 2016 г., Москва. Под общей редакцией А.В. Хаустова. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.
6. Янушко Е.А. *Игры с аутичным ребёнком. Установления контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия*. Москва: Издательский центр «Академия», 2014.
7. Карпович И.А. *Психологическая помощь детям с ранним детским аутизмом*: сборник материалов «Международной научно-практической конференции». Курганский государственный университет, 2014: 196 – 198.
8. Ворожцова О.А. *Музыка и игра в детской психотерапии*. Москва: Издательство института психотерапии, 2004.
9. Полтавцева В.Н., Косарева Л.В., Башманова Л.П. Играют дети – играют вместе (Игровая терапия для детей с ранним детским аутизмом*). Молодой учёный.* 2016; 21: 913 – 916.

References

1. Baenskaya E.R. Ispol'zovanie syuzhetnogo risovaniya v korrekcionnoj rabote s autichnymi det'mi. *Defektologiya.* 2008; 4: 12 – 15.
2. Shapovalova O.E., Shklyar N.V., Emelyanova I.A., Karynbaeva O.V., Rodionova G.S., Koryakina N.V., Borisova E.A., Dunaeva E.S. *Support of disabled childrens psychological and pedagogical development. Biology and Medicine*. 2015; T. 7; № 4.
3. Baenskaya E.R., Libling M.M. *Psihologicheskaya pomosch' pri narusheniyah rannego `emocional'nogo razvitiya.* Metodicheskoe posobie dlya pedagogov, psihologov, vrachej. Moskva: `Ekzamen, 2011.
4. Litvinova G.V., Zazulenko-Baklanova N.V. Art-terapevticheskie tehnologii v sisteme psihologo-pedagogicheskoj pomoschi detyam s rasstrojstvami autisticheskogo spektra. *Iscelyayuschee iskusstvo. Mezhdunarodnyj zhurnal art-terapii*. 2016; T. 19; № 3: 18 – 39.
5. *Kompleksnoe soprovozhdenie detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra*. Sbornik materialov I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 14 – 16 dekabrya 2016 g., Moskva. Pod obschej redakciej A.V. Haustova. Moskva: FGBOU VO MGPPU, 2016.
6. Yanushko E.A. *Igry s autichnym rebenkom. Ustanovleniya kontakta, sposoby vzaimodejstviya, razvitie rechi, psihoterapiya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2014.
7. Karpovich I.A. *Psihologicheskaya pomosch' detyam s rannim detskim autizmom*: sbornik materialov «Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii». Kurganskij gosudarstvennyj universitet, 2014: 196 – 198.
8. Vorozhcova O.A. *Muzyka i igra v detskoj psihoterapii*. Moskva: Izdatel'stvo instituta psihoterapii, 2004.
9. Poltavceva V.N., Kosareva L.V., Bashmanova L.P. Igrayut deti – igrayut vmeste (Igrovaya terapiya dlya detej s rannim detskim autizmom*). Molodoj uchenyj.* 2016; 21: 913 – 916.

Статья поступила в редакцию 26.11.18

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:
ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и перевоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 81.2; 372.8

***Aysakova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: aysakova@yandex.ru*
***Philipskaya T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: 284tanya@mail.ru*

THE PROBLEM OF THE SEMANTIZATION OF THE WORDS OF THE THEMATIC GROUP "EDUCATION". The article analyzes lexical units of the thematic group "Education", denoting various types of current control of students' knowledge. The study reveals the linguistic potential of term words. The terminological system of the Russian language is compared with the terminological system of the English language. The work points at a difficulty of semantization of the described units when they are studied by foreign students. An analysis of the lexical units of the two languages shows that in the Russian educational environment, the allocation of specific word-terms is based on the following criteria: oral / written, final control / operational control. The analysis of English equivalents shows that an important criterion in the English-language term system is the duration of the verification work.

Key words: **vocabulary, thematic group, semantization, term system, national-cultural originality of lexical units.**

***Е.А. Айсакова,** канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: aysakova@yandex.ru*
***Т.А. Филипская,** канд. пед. наук, доц., доц. каф. страноведения, Московский автомобильно-дорожный институт (государственный технический университет), г. Москва, E-mail: aysakova@yandex.ru*

ПРОБЛЕМА СЕМАНТИЗАЦИИ СЛОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье анализируются лексические единицы тематической группы «Образование», обозначающие различные виды текущего контроля знаний учащихся. Исследование выявляет лингвострановедческий потенциал слов-терминов. Терминологическая система русского языка сопоставляется с терминосистемой английского языка, определяется трудности семантизации описываемых единиц при их изучении иноязычными учащимися. Анализ лексических единиц двух языков показывает, что в российской образовательной среде выделение особых слов-терминов, базируется на следующих критериях: устный/письменный, заключительный контроль/оперативный контроль. Анализ английских эквивалентов показал, что важным критерием в англоязычной терминосистеме является длительность проверочной работы.

Ключевые слова: **лексика, тематическая группа, семантизация, терминосистема, национально-культурное своеобразие лексических единиц**.

Учебная терминология в настоящее время претерпевает значительные изменения, во многом обусловленные двумя факторами: влиянием английского языка и приспособлением системы российского образования к мировому образовательному процессу. В условиях тесного взаимодействия разных образовательных систем, привлечения все большего количества иностранных учащихся в российские вузы, особую актуальность приобретает проблема различий в терминологии высшего образования, обусловленных экстралингвистическими причинами. С другой стороны, изучение состава и поиск адекватных способов семантизации лексических единиц, входящих в обширную тематическую группу «Образование», может помочь выявить национально-культурное своеобразие лексического состава языка.

Ряд научных исследований был посвящен терминологическим системам высшего образования в России, международной терминологии в данной области [1]. В работе М.Е. Куприяновой [2] был проведён детальный анализ академических терминосистем в русском и английском языках. Тем не менее, некоторые тематические группы слов, используемые в образовательном процессе, еще не стали предметом сопоставительного анализа, в связи с чем мы обратились к разработке данной проблематики.

Данная статья посвящена исследованию лексических трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты, изучающие русский язык в российском учебном заведении. Усвоение учащимися слов тематической группы «Образование» занимает особое место в учебном процессе, так как овладение данным пластом слов необходимо для организации и регулирования взаимодействия преподавателя и иноязычных студентов.

При анализе лексических единиц, входящих в состав тематической группы «Образование», нас интересовали слова, служащие для обозначения видов текущего контроля знаний студентов (входного, оперативного и рубежного контроля), например: *контрольная работа*, *тест, самостоятельная работа, опрос* и т. д. Целью нашего исследования стало выявление лингвострановедческого потенциала исследуемых единиц тематической группы «Текущий контроль» и их комментирование в аспекте преподавания русского языка иностранным студентам. Под тематической группой мы понимаем объединение слов «на основе смысловых связей, противопоставленных друг другу по одним семантическим признакам при общности других» [3, с. 118].

В процессе работы мы вычленили единицы, с которыми сталкивается иностранный студент и которые обозначают различные виды текущего контроля проверки знаний. Следующий этап исследования предполагал классификацию отобранных единиц и их сопоставление с английским языком. Нами был составлен комментарий, отражающий национально-культурное своеобразие исследуемой тематической группы. Для сбора языкового материала использовался метод сплошной выборки слов из языковых минимумов «Элементарного», «Базового» и «Первого сертификационного» уровней владения русским языком, проводился анализ речевой практики преподавателей и англоязычных студентов на подготовительном отделении для иностранных граждан и в группе иностранных учащихся первого курса российского вуза. В качестве исследовательских методов использовались методы сопоставительного и лингвострановедческого анализа и описательный метод.

По словам исследователей П.Д. Митчелл и Н.И. Маругиной [4, с. 52 – 58], в английском языке в сфере образования существует большое разнообразие

терминов для обозначения сходных явлений (например, для обозначения различных выплат, полагающихся студентам, таких как *стипендия*).

Такое же разнообразие терминов-синонимов в образовательной сфере наблюдается и в русском языке. Так, в ходе сбора языкового материала на русском языке мы столкнулись с целым рядом слов, обозначающих конкретные виды текущего контроля знаний студентов. В списках слов, составляющих лексический минимум для изучающих русский язык на подготовительном отделении, мы обнаружили следующие лексемы: *диктант*, *экзамен* (элементарный уровень); *зачет*, *контрольный, диктант*, *тест* (базовый уровень). Анализ речевой практики преподавателя и учащихся позволил расширить список слов тематической группы «Текущий контроль», используемых в учебном процессе.

Приведём список выбранных нами лексем с переводом их на родной язык учащихся:

1. «*Контрольная работа*» («*test*») – разовая либо регулярная письменная проверочная работа, часто предполагающая внесение ответа в месте пропуска. Список готовых ответов, из которых учащийся может выбрать верный, отсутствует.

2. «*Тест*» («*test*», «*quiz*») – как правило, регулярно проводящаяся письменная проверочная работа, предполагающая не запись необходимого ответа, а выбор правильного варианта из ряда имеющихся.

3. «*Диктант*» («*quiz*») – регулярно (раз в неделю или месяц) проводящийся способ контроля усвоения студентами новых слов. Вопреки названию (см, например, глагол «*диктовать» – произносить что-либо вслух с тем, чтобы слушающие записывали*», диктант не всегда предполагает запись слов со слуха: новые слова часто могут быть предъявлены учащимся в виде списка английских слов, каждое из которых необходимо сопроводить письменным переводом на русский язык. Разновидностью описанного вида проверки знаний является «*терминологический диктант*», где от учащихся требуется знание терминов той или иной учебной дисциплины, часто необходим не перевод слова с иностранного языка, а умение определить термин по его развернутому описанию.

4. «*Самостоятельная работа»* («*test*») – письменная работа, составленная из заданий, аналогичных выполнявшимся на предыдущих занятиях под руководством преподавателя.

5. «*Фронтальный опрос*», «*опрос»* («*oral questioning*») – представляет собой устный способ проверки знаний учащихся.

6. «*Домашняя контрольная работа»* («*homework*») – письменная проверочная работа, выполняемая учащимися вне аудитории.

7. «*Доклад»* («*presentation*») – устное выступление на занятии, подготовка которого требует от учащегося привлечения новых знаний и умений, полученных ранее на занятиях.

8. «*Зачет»* («*final test*») – устное проверочное испытание, которое проводят на последнем занятии, оно не подразумевает выставление балльной оценки.

9. «*Экзамен»* («*exam*») – устное проверочное испытание, в результате которого выставляется балльная оценка.

Анализ лексических единиц показал, что в российской образовательной среде выделение особых слов-терминов, обозначающих различные виды текущего контроля знаний, базируется на следующих критериях: устный/письменный (*контрольная работа, опрос*), заключительный контроль/оперативный контроль (*контрольная работа, зачет*). Отдельные виды проверки знаний могут выделяться на основании частных признаков: способа предоставления правильного ответа (выбор правильного ответа из предложенных преподавателем или предоставление учащимся своего варианта, см., например, *тест* и *контрольная работа*), индивидуального обдумывания ответа или нахождение ответа в группе (*викторина, опрос*).

Наблюдение за речевой практикой преподавателя подготовительного отделения для иностранных граждан показало, что семантизация слов «*зачет*» и «*экзамен*» может вызывать значительные трудности. Как правило, они вызваны национально-культурной спецификой данных видов контроля знаний: в ходе зачета или экзамена учащийся должен «*вытянуть билет*», получить один из вопросов по курсу, в течение 20-40 минут он может готовить в письменном виде ответ на него, но отвечает устно. Для определения специфики данного вида проверки знаний учащимся часто предъявляются видеофрагменты, демонстрирующие процедуру выбора билета, подготовки и устного ответа на вопрос.

Анализ английских эквивалентов показал, что важным критерием в англоязычной терминосистеме являются следующие: длительность контроля (так, термин *quiz* чаще обозначает небольшие по объему письменные проверочные работы, в то время как написание проверочной работы, обозначаемой словом «*test»,* занимает все занятие), неожиданность проверочной работы («*pop quiz»* – проверочная работа, о которой учащемуся не было сообщено заранее).

Семантический объем сопоставляемых единиц двух языков различен. Так, например, лексема *«тест»* в русском языке означает не только *проверочную работу*, но и способ предоставления материала в тексте работы: в тесте учащийся должен выбрать правильный ответ из ряда предложенных. В семантике английского слова «*test*» способ ответа не содержится.

С другой стороны, существует несколько английских терминов, обозначающих характер постановки вопроса в любом виде проверочной работы, см., например: *«choice question»* (вопрос с несколькими вариантами готовых ответов, один из которых является верным)*; «true/false question»* (задание подтвердить верность какого-либо утверждения)*; «matching question»* (задание найти соответствие в двух рядах единиц); *«short answer», «essay question»* (задания, требующие от учащегося сформулировать краткий или развернутый ответ на вопрос). Влияние английского языка на русский язык приводит к заимствованию терминов, а также к появлению в русском языке калек с английского (см, например, несколько громоздкий термин «*тест множественного выбора*», появившийся вследствие того, что русское слово «*тест*» под влиянием английского языка стало обозначать просто проверочную работу, без уточнения способа выбора правильного ответа).

Лакунарность английского термина «*pop quiz*» обусловлена историческими различиями в англоязычной и русскоязычной традициях образования.

В процессе сбора языкового материала нами была отмечена возросшая популярность игровых состязательных способов контроля знаний учащихся. «*Викторина*» и «*квест*» являются видами текущего контроля знаний учащихся, хотя, как правило, учащиеся не получают оценки по результатам прохождения данных контрольных испытаний. Рассмотрим каждый из них отдельно.

10. «*Викторина»* («quiz», «*quest*», «*game*») – устный опрос, предполагающий состязание учащихся друг с другом в скорости предоставления правильного ответа. Термин специфичен для русской терминосистемы образования.

11. «*Квест*» («*quest*») – вид испытания, требующий от участников решения головоломок или игровых задач. В английском языке слово «*quest*» обозначает жанр компьютерной игры – интерактивную историю, где игрок управляет главным героем. Заимствование англоязычного термина «*квест*» в российскую терминосистему привело к его семантической деривации. Так, в настоящее время данным термином обозначают разнообразные виды игровых проверок знаний и умений учащихся, сам термин постепенно вытесняет термин «*викторина*».

На основании сопоставления слов тематической группы «Текущий контроль» можно заключить, что в сопоставляемых языках термины часто не совпадают по своему семантическому объему. Подгруппа «Текущий контроль» англоязычной академической системы не характеризуется меньшим количеством терминов по сравнению с русскоязычной образовательной терминосистемой, так как базовые английские термины «*test*» и «*quiz*» могут быть уточнены за счет возможных определений (*final test, pop quiz*).

Правильное употребление определенных лексических единиц часто зависит от их успешной семантизации преподавателем. Адекватная семантизация требует порой сведений о происхождении слова, возможности использования в той или иной ситуации общения. Так, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров отмечают: «Тезис социальности языка следует понимать как диалектическое единство языка и культуры, языка и общества. В любой момент развития культуры обслуживающий её язык отражает её полностью и адекватно. Следовательно, движущей силой прогресса, вообще любых перемен в языке является, в конечном счете, общество, коллектив членов национально-культурной и языковой общности» [5, с. 14].

Необходимо продолжать разработку по сопоставлению лексики систем образования на русском и английском языках, чтобы минимизировать неизбежные проблемы при переводе. По справедливому замечанию В.Д. Табанаковой и М.А. Ковязиной, «переводчик никогда не сможет ограничиться информацией справочного характера, а именно наличием только переводного эквивалента. Он всегда заинтересован в максимальном объеме как лингвистической, так и экстралингвистической информации о слове» [6, с. 160].

Таким образом, мы исследовали проблему семантизации некоторых терминов подгруппы «Текущий контроль», обладающих особой социокультурной семантикой, и выявили, что разграничение типологически близких терминов в русском и английском языках производится на разных основаниях, что вызывает трудность в семантизации данных лексических единиц.

Библиографический список

1. Тузлукова В.И. *Международная педагогическая терминология: теория, практика, перспективы.* Диссертация … доктора филологических наук, 2002.
2. Куприянова М.Е. *Становление и функционирование терминосистемы высшего образования в условиях глобализации*. Диссертация … кандидата филологических наук. 2014.
3. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1969: 118.
4. Митчелл П.Д., Маругина Н.И. Проблема перевода русских и английских академических терминов (из опыта работы центра перевода ФИЯ ТГУ). *Вестник Томского государственного университета*. 2015; 394: 53 – 58.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.* Москва: Русский язык, 1990.
6. Табанакова В.Д., Ковязина М.А. Функциональная модель переводного специального словаря. *Вестник ТюмГУ*. 2006; 4: 160.

References

1. Tuzlukova V.I. *Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya terminologiya: teoriya, praktika, perspektivy*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk, 2002.
2. Kupriyanova M.E. *Stanovlenie i funkcionirovanie terminosistemy vysshego obrazovaniya v usloviyah globalizacii*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. 2014.
3. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 1969: 118.
4. Mitchell P.D., Marugina N.I. Problema perevoda russkih i anglijskih akademicheskih terminov (iz opyta raboty centra perevoda FIYa TGU). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; 394: 53 – 58.
5. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
6. Tabanakova V.D., Kovyazina M.A. Funkcional'naya model' perevodnogo special'nogo slovarya. *Vestnik TyumGU*. 2006; 4: 160.

Статья поступила в редакцию 05.11.18

УДК 81-26

***Alibekova P.M.**, Cand. of Sciences (Philology), leading research worker, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art of Dagestan Scientific Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat-alibekova@yandex.ru*

CREATION OF EDUCATIONAL TWO-AND MULTILINGUAL DICTIONARIES IN DAGESTAN IN THE 18th CENTURY. The article gives a brief overview of the history of lexicography in medieval Dagestan, shows stages of its development. The author focuses on the need for exploring the medieval dictionaries, glossaries in the Dagestan languages for the study of the history of the development of national languages and the languages of the countries of the Middle East, which had spread in Dagestan. The article provides a detailed analysis discovered today the Avar-Georgian dictionary compiled by famous scientists of the XVIII century, Muhammad Ibn Shafi Maqsood-Qadi al-Awari al-Hunzai (Dibir-Qadi from the Khunzakh). Dibir-qadi al-Khunzakhi al-Avari is a well-known Dagestani scholar of the XVIII – the beginning of XIX century, a compiler of dictionaries, an author of poetical works in Arabic, Persian and Avar languages, translator, literary and scientific texts from Arabic and Persian, a transcriber of many Arabic scientific treatises. The necessity of studying multilingual dictionaries of Dibir-Qadi, which really laid the foundation of lexicography as a science in Dagestan, is shown.

Key words: **medieval Dagestan lexicography, ajam writing, Avar-Georgian dictionary.**

***П.М. Алибекова**, канд. филолог. наук, доц., в.н.с. Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: patimat-alibekova@yandex.ru*

СОЗДАНИЕ УЧЕБНЫХ ДВУ- И МНОГОЯЗЫЧНЫХ СЛОВАРЕЙ В ДАГЕСТАНЕ В XVIII В.

В статье дан краткий обзор истории становления лексикографии в средневековом Дагестане, показаны этапы ее развития. Автор статьи акцентирует внимание на необходимости изучения средневековых словарей-глоссариев по дагестанским языкам для исследования истории развития национальных языков и языков стран Ближнего и Среднего Востока, имевших распространение в Дагестане. В статье дан подробный анализ обнаруженного сегодня аварско-грузинского словаря, составленного известным ученым XVIII в. Мухаммадом-Шафи‘ ибн Максуд-кади ал-Авари ал-Хунзахи (Дибир-кади из Хунзаха). Показана необходимость изучения многоязычных словарей Дибир-кади, поистине заложившего основу лексикографии как науки в Дагестане.

Ключевые слова: **средневековая дагестанская лексикография, аджамская письменность, аварско-грузинский словарь.**

Зарождение основ дагестанской лексикографии ученые относят к XV в. [1, с. 136 – 142; 2, с. 9–31; 3, с. 435 – 445]. Обнаруженные записи на аджаме, созданные на базе арабского письма, представляют собой отдельные слова, выражения и предложения на дагестанских языках. Записи можно увидеть на полях арабских сочинений или под и над строками оригинальных текстов. Они даны в качестве примечаний, пояснений к арабским словам и выражениям или же представлены в виде их переводов. Первой ступенью лексикографической работы этого периода является глоссировка текста.

Приведем некоторые примеры. В обнаруженном известным дагестанским востоковедом-арабистом М.-С. Саидовым завещании на арабском языке аварского нуцала Андуника, сына Ибрагима своему племяннику Булач-нуцалу имеется 16 аварских слов [4, с. 123 – 124]. Завещание датировано 1485 годом и написано кадием селения Анди Алимирзой (род. в 846/1422–23 г.) [5, с. 20]. Тайгиб, сын Омара из сел. Харахи (XVI в.), известен как ученый, автор комментариев к арабским грамматическим сочинениям, трактатам по логике, мусульманской юриспруденции. Его перу принадлежат многочисленные арабографические записи на аварском языке. В сочинении «ал-Вафийа шарх аш-Шафийа», переписанном рукой Тайгиба в селении Тануси в 1580 г., на полях рукописи найдены аварские слова и словосочетания, данные в качестве эквивалентов соответствующих арабских слов и выражений [1, с. 140]. Идрис, сын Ахмада из с. Акуша оставил множество примечаний на даргинском языке на полях трудов знаменитого ученого, философа Мухаммада ал-Газали ат-Туси, переписка которых в Дагестане датирована 1493, 1497 и 1507 годами. Идрис, сын Ахмада из с. Акуша на полях «Минхадж ал-‘абидин», сочинения Мухаммада ал-Газали, оставил более тысячи слов и выражений даргинского языка и некоторое количество лакских слов [6, с. 184–185]. Эти глоссы интересны и тем, что демонстрируют закономерности адаптации арабского алфавита к фонетическим особенностям даргинского языка. Сохранился лакский перевод поэтического сочинения «ал-Бурда» арабского автора XIII в. Мухаммада ал-Бусири. Рукопись была обнаружена М.-С. Саидовым в селении Гапшима Акушинского района. Лакский текст представляет собой подстрочный перевод лексических единиц арабского текста [4, с. 130]. В рукописи отсутствует дата написания, однако дагестанские специалисты по палеографическим данным рукописи и языковым особенностям текстов относят записи к XV–XVI вв. [3, с. 437]. По оценке ученого-языковеда И.Х. Абдуллаева, эти глоссарии отражают «поиск путей к зарождению и созданию дагестанской (арабо-дагестанской) лексикографии, в первую очередь в учебных целях» [3, с. 438].

Создание аджамского письма для дагестанских языков способствовало появлению богатейшей национальной литературы: научной, религиозной, художественной. Путь приспособления алфавита арабского языка к фонетике родных языков у дагестанских народов был непростым и долгим. Передать двадцати восьмью буквами арабского алфавита фонетическое разнообразие дагестанских языков, в которых имеются сорок и более звуков представляло большую сложность. Дибир-кади из Хунзаха дополнил и усовершенствовал аджамскую систему алфавита для аварского языка. Как указывает дагестанский востоковед-арабист М.-С. Саидов, «алфавитом Дибир-кади аварцы пользовались без особого изменения и реформы вплоть до революции» [1, с. 140].

Дибир-кади из Хунзаха (1742–1817) – известный дагестанский ученый, поэт. Он составил многоязычные словари, написал множество поэтических произведений на арабском, персидском и аварском языках, перевел ряд художественных сочинений и научных текстов с арабского и персидского языков, переписал большое количество арабских научных трактатов. Уникальность Дибир-кади как ученого проявилась в его работе над созданием лексикографических сочинений, речь идет о словарях арабского, персидского, тюркского, грузинского и аварского языков. Первым лексикографическим трудом, созданным по всем нормативам средневековых знаменитых словарей на восточных языках, к примеру, таких как «Тадж ал-луга ва сихах ал-‘арабийа» ал-Джавхари, «Сихах ал-фурс» Шамсаддина Мухаммада б. Фахраддин Хиндушах Нахчивани, является персидско-арабско-тюркский словарь Дибир-кади из Хунзаха «Камус фарси-‘араби-турки». Он содержит 538 страниц, разбит на главы и разделы, включает в себя обширные сведения по грамматике и фонетике персидского и тюркского языков (языка тюрки). Для составления словаря Дибир-кади привлек научные труды арабских и персидских ученых, лучшие образцы классической поэзии и художественной прозы. В словаре на 80 страницах приводится аварская лексика.

Лексикография как наука в Дагестане берет свое начало с двуязычных и трехъязычных словарей Дибир-кади. Он написал, помимо вышеназванного, семь лексикографических работ, среди них: персидско-тюркский словарь مجموع اللغات«Маджму‘ ал-лугат» («Собрание языков»), «Тибйан ал-лисан ли та‘лим ас-сибйан» تبيان اللّسان لتعليم الصّبيان («Объяснение языка для обучения детей») – тюркско-арабско-персидский словарь, иное его название – مجمع الاسام«Маджма‘ ал-’асам» («Собрание слов»). Языковой материал распределен по разделам («баб») и главам («фасл»), которые построены по алфавитному принципу. Каждый раздел содержит грамматические комментарии на арабском языке.

Лексический состав словаря разнообразен. В нем даны обозначения природных явлений, продуктов земледелия и садоводства, названия птиц, зверей, орудий труда. Словари содержат толкования грамматических правил и широкий круг лексики аварского языка. Они использовались в качестве учебных пособий, по ним дагестанцы обучались восточным языкам.

Создание словарей восточных языков было вызвано государственными интересами Аварии, необходимостью подготовки секретарей, толмачей для ханского делопроизводства, в том числе и для составления писем на арабском, персидском, тюркском, грузинском языках. Известно, что Аварское ханство имело тесные военно-политическим отношения с Грузией. Для обучения аварцев грузинскому языку по указу Умма-хана Аварского был создан аварско-грузинский словарь.

Аварско-грузинский словарь составил Дибир-кади, он содержит 20 страниц текста, который включает 517 лексических единиц (с. 224–243). Данный словарь находится в рукописи № 53, в которой собраны небольшие по объему словари и словники, созданные Дибир-кади из Хунзаха. Рукопись хранится в Рукописном фонде ИИАЭ Дагестанского научного центра РАН, в Фонде рукописей и печатных материалов имени Магомед-Саида Саидова (ФМС). Технические параметры рукописи следующие: бумага европейская, с водяными знаками, хорошего качества. Формат сочинения – 16,5х10,5; пагинация поздняя, проставлена карандашом, постраничная; грузинские слова даны в арабской графике, они содержат огласовки; имеются кустоды; переплет не сохранился, рукопись вложена в картонный переплет красного цвета от книги, изданной в 1938 г. К сожалению, сочинение сохранено не полностью, конечные листы по вертикали и горизонтали оборваны.

Лексический состав аварско-грузинского словаря характеризируется разнообразием. Он включает в себя слова повседневной разговорной речи, наименование предметов, явлений. Структура словаря следующая: после басмалы Дибир-кади приводит глаголы обиходного употребления и глагольные предложения (с. 222 –231, к примеру: «Отдалил» ساخيل رادى- «Как зовут?» شورٗثٗ لى- ركّد هين زٗار شيب), имена существительные, обозначающие природные явления, небесные тела (с. 232,«Море» ردد – رلد; «Солнце» باق – ز; «Туман» ناكث -قورٗبلى), прилагательные и наречия, разговорные выражения. Слова по большей части сгруппированы по тематическому признаку («человек», «части тела», «животные», «птицы», «растения» и т.д.). Знатоки грузинского языка отмечают, что в ряде случаев перевод аварских слов на грузинский язык является неадекватным. По их наблюдению, в основном, он носит характер несоответствия грамматических форм: كنن [кванана] поел – موديچم [модичIаме] иди сюда, поешь (с.226); وچن [вачана] привел – ممفن [момикъвана] привлеченный (с. 227); كيلٗيش [килищ] палец – تتب [титеби] пальцы (с. 238).

Вышеназванная лексика словаря распределена по главам. В них дается перечень наиболее употребительных по указанной теме слов. К примеру, в главе «Человек» приведены названия всех членов семьи и рода, т.е. термины родства и свойства. Внутри тематических блоков один из принципов подбора слов – прямо противоположный по лексическому значению. В словаре приводятся омонимы, которые подкреплены пояснительными словами. К примеру: **Лъилъана ругъун** **للن رغون** (с. 226) [лъилъана ругъӯн] –рана зажила и **Лъилъана хур** **خورللن** (с. 226) [лъилъана хӯр] – поле скошено. Глагол «лъилъизе» имеет значения «жать, косить» и «выздоравливать».

В ходе исследования этого труда мы сталкивались с некоторыми сложностями, связанными с графическими особенностями аджамского письма. К примеру, в данном словаре слово **بچن**(с. 225) с огласовками «кесра» под согласной «ба» и «фатха» над второй и третьей согласными можно прочитать как [бичIана] –нарубил; [бичана] – продал, [биччана] – промок, [бич1ч1ана] – понял.

Обнаруженный нами текст аварско-грузинского словаря имеет большую научную ценность. Соответствующее изучение грузинской лексики аварско-грузинского словаря, несомненно, представляет научный интерес, в том числе и как форма бытования грузинского языка в иной письменной оболочке.

Словари Дибир-кади из Хунзаха содержат уникальный материал для изучения лексикологии персидского, арабского, тюркского, грузинского и аварского языков, а также истории культурных связей стран Ближнего и Среднего Востока и Дагестана.

Библиографический список

1. Саидов М.-С. Возникновение письменности у аварцев. *Языки Дагестана*. Вып. 1. Махачкала, 1948: 136 – 142.
2. Гамзатов Г.Г. Языковой мир Дагестана. К вопросу о состоянии и перспективе лексикографического освоения. *Лингвистическая планета Дагестан*. Москва, 2005: 9 – 31.
3. Абдуллаев И.Х. Из истории дагестанской лексикографии. *Горизонты современного гуманитарного знания*. К 80-летию академика Г.Г. Гамзатова. Москва, 2006: 435 – 445.
4. Саидов М.-С. Из истории возникновения письменности у народов Дагестана. *Языки Дагестана*. Выпуск 3. Махачкала, 1976: 121 – 133.
5. Хапизов Ш.М. *Аварский народ и болмац1: борьба с пантюркизмом за право на существование.* Махачкала, 2014.
6. Исаев А.А. О формировании и развитии письменности народов Дагестана. *Социологический сборник*. Вып. I. Махачкала, 1970: 173 – 232.

References

1. Saidov M.-S. Vozniknovenie pis'mennosti u avarcev. *Yazyki Dagestana*. Vyp. 1. Mahachkala, 1948: 136 – 142.
2. Gamzatov G.G. Yazykovoj mir Dagestana. K voprosu o sostoyanii i perspektive leksikograficheskogo osvoeniya. *Lingvisticheskaya planeta Dagestan*. Moskva, 2005: 9 – 31.
3. Abdullaev I.H. Iz istorii dagestanskoj leksikografii. *Gorizonty sovremennogo gumanitarnogo znaniya*. K 80-letiyu akademika G.G. Gamzatova. Moskva, 2006: 435 – 445.
4. Saidov M.-S. Iz istorii vozniknoveniya pis'mennosti u narodov Dagestana. *Yazyki Dagestana*. Vypusk 3. Mahachkala, 1976: 121 – 133.
5. Hapizov Sh.M. *Avarskij narod i bolmac1: bor'ba s pantyurkizmom za pravo na suschestvovanie.* Mahachkala, 2014.
6. Isaev A.A. O formirovanii i razvitii pis'mennosti narodov Dagestana. *Sociologicheskij sbornik*. Vyp. I. Mahachkala, 1970: 173 – 232.

Статья поступила в редакцию 24.10.18

УДК 801.52

***Alieva S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics,*
Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru
***Gadzhiakhmedov N.E.**, Professor, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Theoretical and Applied Linguistics,*
Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nur1@yandex.ru

INTERPRETATION OF RUSSIAN AND KUMYK LINGUISTIC WORLDVIEWS BY MEANS OF ONOMATOPES. The article is dedicated to a comparative study of fragments of Russian and Kumyk linguistic worldviews by means of onomatopes. The linguistic worldviews of Russian and Kumyk ethnic groups are represented as language macrosystems, including microsystems (lexical-semantic field and lexical-semantic group). Onomatopes represent the Russian and Kumyk linguistic worldviews in the system of lexical, phraseological and proverbial units. General and ethnospecific in the conceptual signs of onomatopoeia are explained both by the universality of the concept of "onomatopoeia" and by various prototypes and national cultural images. Reasons for the discrepancy are determined by different worldviews and reflections of the world by Russian and Kumyk peoples. The materials of the article can be useful in compiling bilingual and linguistic countries-studies dictionaries, as well as in skills of translation.

Key words: **onomatopoeia, concept, lexical-semantic field, linguistic culture, proverbs, phraseological unit, linguistic worldview.**

***С.А. Алиева**, канд. филол. наук, доц. каф. теоретической и прикладной лингвистики,*
Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru
***Н.Э. Гаджиахмедов**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. теоретической и прикладной лингвистики,*
Дагестанский государственный университет,
г. Махачкала, E-mail:: nur1@yandex.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РУССКОЙ И КУМЫКСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИН МИРА ЧЕРЕЗ ОНОМАТОПЫ

Статья посвящена сопоставительному исследованию фрагментов русской и кумыкской языковых картин мира через ономатопы. Языковая картина мира русского и кумыкского этносов представлена как языковая макросистема, включающая микросистемы (лексико-семантическое поле и лексико-семантическую группу). Ономатопы репрезентируют русскую и кумыкскую языковые картины мира в составе лексических, фразеологических и паремиологических единиц. Общее и этноспецифическое в концептуальных признаках звукоподражаний объясняется как универсальностью концепта «звукоподражания», так и различными прототипами и национально-культурными образами. Причины несовпадения детерминированы разным мировидением и миропониманием русского и кумыкского народов. Материалы статьи могут быть полезными при составлении двуязычных и лингвострановедческих словарей, а также в переводоведении.

Ключевые слова: **звукоподражание, концепт, лексико-семантическое поле, лингвокультура, паремии, фразеологизм, языковая картина мира.**

В разных языках представления людей о мире (картины мира) могут различаться – в одних случаях значительно, в других – малозаметно. Все зависит от того, насколько совпадают обычаи, традиции и культура разных народов. Каждый язык способен отражать свою картину мира. Однако это не означает, что люди не могут понимать друг друга. При описании языковой картины мира можно обнаружить, что, с одной стороны, фрагмент модели мира будет соответствовать обиходным представлениям человека о мире, а с другой – отличаться от «эталонного научного знания» [1, с. 3].

Следует отметить, что не существует языковой картины мира вообще, она всегда соотносится с конкретным языком. Именно «нация в целом воссоздает свое национальное видение в языке и культуре» [2, с. 5]. Через единицы языка может быть сконструирована языковая картина мира, логико-понятийную основу которой «составляют универсальные для человеческого мышления понятия» [3, с. 5]. Являясь одновременно и единицей языка, и единицей культуры, слово изучается в лингвокультурологии.

Поиски универсального и национально-специфического в восприятии действительности существенны для современной лингвистики. С этим соотносится и проблема взаимосвязи языка и культуры. Язык – хранитель национальной культуры. Несмотря на то, что национально-культурная семантика прослеживается на всех уровнях языка, лишь «слово, фразеологизм, афоризм, обладающие способностью к накоплению внеязыковой информации, непосредственно и прямо отражают явления и предметы мира» [4, с. 29].

Цель статьи – сопоставить фрагменты русской и кумыкской языковых картин мира через ономатопы.

В работе использованы сопоставительный и лингвокультурологический методы, а также метод компонентного (семного) анализа. Материалом для исследования послужили произведения художественной литературы, сборники пословиц и поговорок, сведения, полученные из фразеологических словарей, русского и кумыкского языков.

Языковую картину мира можно рассмотреть как языковую микросистему. Этот тип картины мира «возникает в ходе контактов языковой личности с другими языковыми личностями и с самим собой» [5, с. 5]. Как всякая макросистема языковая картина мира предполагает наличие микросистем. Одной из таких микросистем является лексико-семантическое поле ономатопов.

Звукоподражания представляют собой важный культурный компонент языков, в том числе русского и кумыкского. Они обозначают звуки живой (*мяукать, квакать*; *мавуллама, бакъыллама*) и неживой (*скрипеть*, *хрустеть; къажыллама*, *хырчыллама*) природы. Отдельную группу составят звуки, производимые человеком, как при помощи дыхательной системы (*свистеть*; *сызгъырма*), так и механическим способом (*бряцать*; *зангырлатмакъ*).

В лексико-семантическом поле ономатопов могут быть выделены слова разной лексико-грамматической отнесенности, в первую очередь глаголы и существительные. Кроме того, в данное поле могут быть включены и сочетания устойчивого характера со звукоподражательным компонентом.

Концепт «звукоподражания» входит в концептуальные системы русского и кумыкского языков. Структура данного национального концепта включает в себя ряд составляющих: лингвистическую, когнитивную и культурологическую. С точки зрения когнитивной составляющей концепт представляет собой «любой произвольно выделяемый участок семантического поля языка» [6, с. 11].

Лексико-семантическое поле является в свою очередь макропарадигмой для микропарадигм – лексико-семантических групп. Описав одноименные лексико-семантические группы разных национальных языков, можно сопоставить фрагменты различных языковых картин мира. Обратимся к одной из таких групп – лексико-семантической группе звукоподражательных глаголов в русском и кумыкском языках.

Сопоставительное исследование ономатопов в русской и кумыкской лингвокультурах может значительно обогатить систематику ономатопоэтической лексики. При этом выявляется взаимозависимость между развитием национальной культуры и национального языка.

Ономатопы обнаруживают определенные сходства в русском и кумыкском языках. В первую очередь это относится к простым звукам. В результате можно наблюдать совпадения вокалического и консонантного состава у звукоподражаний. Сравним русский звукоподражательный глагол *жужжать* и кумыкский *жужуллама*.

Днём на пригреве жужжат весенние быстрые мухи (Соколов-Микитов. Звуки весны).

Йымырткъа чартласа, жибинлер огъар бурулуп жужуллай (М. Минатуллаев. Деврюген девюрлер). ‘Когда яйцо трескается, мухи садятся на него и жужжат’.

Семная структура значения русского глагола *жужжать* и кумыкского *жужуллама* содержат субъектную сему, сему издаваемого звука и характера звучания (однообразно дребезжащий звук, похожий на ‘ж-ж’). Как правило, в прямом значении в русском языке данный глагол сочетается со словами, обозначающими насекомых. Что и демонстрируют вышеприведенные примеры. Однако в художественной литературе можно обнаружить случаи употребления анализируемого глагола и с другим субъектом: *А ласточки над ним вьются, пищат, жужжат* (Бианки. Мишка-башка).

В примере, где субъект – насекомое, глагол *жужжат* реализует основное значение. В случае, когда в качестве субъекта выступает человек, происходит метафоризация глагола *жужжать*, у которого основная сема – говорить, произносить слова, а сема «звук, издаваемый насекомыми», отходит на второй план, «выступая как фоновая сема характер говорения» [7, с. 44]. При переносном употреблении глагол *жужжать* переходит из лексико-семантической группы звукоподражательных глаголов в ЛСГ глаголов речи: *Мастеровой грозил кому-то рукой и жужжал, как огромный шмель: – Подож-жди, – я докажу* (Горький. Мордовка). Звукоизобразительность в данном примере подчеркивается и сочетанием звуков *жж* и *жу*. Пейоративная оценка может быть смягчена в результате использования дополнительных слов (определений или обстоятельств): *С осени опять закипит жизнь*, *зажужжат веселые детские голоса* (Эртель. Гарденины).

В кумыкском языке переносное значение ‘надоедливо повторять’ передается глаголом *жувуллама ‘*пищать’: *Эртенден берли жувуллап турмай, не буса да бир зат этме къора* (З. Атаева. Гюнню гёремен). ‘С утра много не пищи, попробуй чем-нибудь заняться’. Национально-культурная специфика ономатопов проявляется в семантических и функциональных расхождениях. В русском языке лексема *лошадь* (как источник звучания и субъект действия) является поливалентной, так как сочетается с несколькими звукоподражательными глаголами: *ржать*, *гоготать, храпеть*, *фыркать*. Под валентностью в данном случае понимается «способность элемента одного плана соотноситься с элементами другого плана» [8, с. 21].

1) Кролик [конь] заржал звонким, как труба, протяжным и переливчатым ржанием (Эртель. Гарденины). 2) *Лошадь фыркнула, рванула и отдернула меня от волка* (Даль. Охота на волков).

В кумыкском языке в семной структуре глагола *кишнеме* ‘ржать’ также легко можно выделить субъектную сему – *ат ‘*лошадь; конь’**:** *Оьз тилинде кишней болур къырат да* (А. Акъаев. Гюн чыкъды). ‘Наверное, на своем языке ржет и дикий конь’.

Зооним *ат* сочетается в кумыкском языке с рядом звукоподражательных глаголов и отглагольных образований: с уже названным *кишнеме* и *пышгъырма* ‘фыркать’.

Атлар пышгъыра туруп, чана ел йимик етишип геле (И. Къызларны). ‘Лошади, фыркая, очень быстро прибежали’. *Туякъ тавуш гъатынгла, ат кишневге къулакъ ас* (Б. Магьамматов.Уьзюлген оьзенги). ‘Слушай звуки копыт, прислушивайся к фырканью лошади’.

Глаголу *гоготать* в Русско-кумыкском словаре соответствует лексема ‘*къагъыл*ламакъ’ (о гусе). [9]. При сопоставлении слов разносистемных (русского и кумыкского языков) следует обратить внимание и на переносные значения слова. Так как развитие переносных значений в слове в одном языке зачастую приводит к неожиданным результатам при сравнении с другим языком. Кроме того, при переносном употреблении ярче проявляется национально-культурная специфика ономатопов. Это может быть метафора или сравнение: *Рабочие издевательски заржали*. *– Филька в радости заржал*, *как конь, спрятал за пазуху находку* (Шишков. Угрюм-река).

Звучание домашних животных в русской и кумыкской языковых картинах мира связано с представлением о низком интеллектуальном уровне и несдержанности в проявлении эмоций. Так, в русском языке **ржать** – *перен.* Громко, несдержанно смеяться, хохотать [10]. На кумыкский язык переносное значение русского глагола *ржать* передается устойчивым сочетанием слов *кюлеп къатып къалмакъ: Сонгбирев-бирев гекъарап, кюлеп къатып къалдыкъ.*(И. Керимов.Тик толкъунлар). ‘Потом посмотрели друг на друга и стали ржать’.

Кумыкской ментальности характерно уважительное отношение к человеку, в первую очередь, к людям старшего поколения. Русской же, напротив, свойственна искренность реакций и эмоциональность.

«Любое коннотативное значение национального языка можно с полным основанием считать феноменом национальной культуры» [11, с. 349].

[Казак] поминутно сплевывал и рычал ругательства (Аникин. Гараська-диктатор). – *Строительнице до-о-ма сего, болярыне Нине Яковлевне Гро-о-мо- вой<….> – грозно зарычал он [дьякон], как двадцать львов* (Шишков. Угрюм-река).

Толкование переносного значения глагола *рычать* происходит через наиболее распространенный синоним – *кричать*. В кумыкском языке отсутствует специальный глагол для передачи рычания. Поэтому как прямое (громкие, угрожающие, низкого тона звуки), так и переносное (громкая, грубая, раздраженная речь) значения данного слова передаются через синонимичные слова общего значения – *оькюрме* ‘реветь’, *акъырма*, *къычырма* ‘кричать’. *Яралангъан къабан, акъыра-оькюре турул, хырынданавуп къалды* (И. Керимов. Девюрню дертлери). ‘Раненый кабан с громкими криками свалился на бок’. Однако в словарной статье Русско-кумыкского словаря для передачи переносного значения используются выражения: *ачувланып сёйлеме*, *яман сейлеме, екирме*; *хонтурманма ‘*говорить с обидой’**.** *Къыз, ажайып болуп, башлап бир зат да айтыпболмай къалды, сонгачувланып сёйледи* (И. Керимов Гёк толкъунлар). ‘Девушка, удивленная, сначала ничего не могла говорить с обидой’. Это лишний раз свидетельствует о том, что при переводе следует учитывать лексическую сочетаемость слова, которая национальна для каждого языка. Опора только на двуязычные словари может привести к досадным ошибкам.

«Метафора является своеобразной картиной мира, неодинаковой для носителей различных культур» [12, с. 9]. Метафорический перенос может происходить на какой-либо предмет или явления неживой природы: 1) *Немой дотоле Веденеев двор тоже встрепенулся*: *заревели, отворяясь ворота, загоготал в конюшне жеребец, закудахтали куры*. 2) *Он [Иван Федотыч] точно прислушивался, как под мостом ревела и клокотала разъяренная Гнилуша [река]* (Эртель. Гарденины).

Все значения лексемы *реветь* содержат указание (эксплицитно – о животных и имплицитно – громко говорить, вопить, орать, плакать) на одушевленный субъект.

Метафора – один из способов моделирования действительности. «Построение когнитивной модели предполагает взгляд на языковой факт как на явление метальное, культурно обусловленное» [13, с. 10].

– *Ничего не понимаешь, – мрачно прошипел сквозь зубы Прохор* (Шишков. Угрюм-река). В своем основном значении глагол *шипеть* обозначает звуки, напоминающие протяжное ‘шш’, и сочетается как с одушевленным субъектом – *змея шипит*, *кошка шипит*, так и с неодушевленным субъектом, предметом – *трубка телефона шипела*. При метафорическом употреблении *шипеть* – перен. Говорить сдавленным от злости голосом, выражать недовольство, злобу. Интерес представляет следующий пример: *– Шш – прошипела Митревна, толкая Алешку* (Эртель. Гарденины). В данном случае, несмотря на то, что субъектом выступает человек, помимо основной семы говорения, есть и периферийная сема – способа звучания.

В русской и кумыкской языковых картинах мира шипение змеи ассоциируется со злобой, коварством, скрытой опасностью. *Змея в щемялке, а все шипит* [14]. *Йыланлар, нечакъы пышылла сагъыз да, ёкъ, сиз айтгъан болмас*! (А. Къурбанов). ‘Змеи, сколько бы вы ни шипели, то, что вы говорите, не получится!’

На востоке змея – символ мудрости. В русской и кумыкской языковых картинах мира змея в качестве символа мудрости не используется. Она символизирует негативное, злобное, деструктивное, лживое и хитрое начало: *Сувукъ йылан башлап иситгенни хабары погов.* ‘Холодная змея сначала ужалит согревшего’.

«Сопоставление пословиц в русском и кумыкском языках может проводиться через установление маркеров общего и единичного менталитета» [15, с. 27]. Русской пословице *Не бойся собаки, что громко лает, а той, что исподтишка кусает* [14] соответствует кумыкская паремия *Гьаплап чабагъа нитден къоркъма* [16, с. 104]. ‘Не бойся собаки, что бегает с лаем’. Таким образом, мы видим, что когнитивные уровни вышеприведенных паремий совпадают. Это паремии общего менталитета, у которых прослеживаются совпадения внутренней формы и значения.

Уникальная внутренняя форма паремий может быть при уникальном денотативном содержании: *Далеко кулику до Петрова дня, а раку с клешней – до коня с копытом* [17]. *Акъсакъ къаргъа бутун дантюшер тузакъгъа* [16, с. 26]. ‘Хромая ворона ногой попадает в капкан’.

Общее значение, сочетающееся с уникальностью внутренней формы, обнаруживается в следующих паремиях: *Вороне соколом не бывать* [17]. *Къаздай къычырыман деп, къаргъаны тамагъы ярылгъан* [16, с. 146]. ‘Ворона хотела закричать гусем, но разорвала горло’. Приведенные пословицы – маркеры единичного менталитета.

Ономатопы могут выступать репрезентантами русской и кумыкской языковых картин мира в составе фразеологических единиц. По мнению В.А. Масловой, фразеологические единицы возникают, прежде всего, чтобы «интерпретировать мир и выражать к нему субъективное отношение» [18, с. 82]. Фразеологизмы можно рассматривать в качестве минимальных текстов, как звено между словом и текстом. Анализируя подобные минимальные тексты, удобно провести составление не только отдельного сегмента речи, но и всего текста в целом.

Обратимся к русским и кумыкским фразеологизмам, включающим в свой состав звукоподражательные слова. Среди русских фразеологических единиц со звукоподражательным компонентом встречаются как однозначные, так и многозначные. Один из примеров полисемантического фразеологизма: *– Знаешь что? – продолжал отец Ипат. – Только ты ни гу-гу* (Шишков. Угрюм-река). В данном случае фразеологизм употреблен в значении: приказание или просьба молчать. Несколько иная семантика в другом примере *Мавра все ни гу-гу: а на третий-то день <…> померла, родимая* (Григорович. Деревня).

Тексты произведений художественной литературы, в которых употреблены фразеологические единицы, приобретают особую выразительность. Устойчивые сочетания с ономатопоэтическим компонентом играют важную роль в процессе лингвистической объективации концепта «звукоподражания» *.Жибин къонгъан чакъы да гёрмей* экспрес. ‘не признавать, не считаться’ [19, с. 126] букв. ‘не видит даже, будто муха села’: 1) *Мени чи аягъына бир жибин къонгъан чакъы да гёрмей буса ярай эди* (Н. Батырмурзаев). ‘Возможно, он со мной не считался’. *Шып болуп къалмакъ (турмакъ, токътамакъ)* ‘все замерло, тишина’, букв. ‘тишина стала’: 2) *Ол столовайгъа гиргенде, бары да халкъ, алдын дагъы ашгъа тиймей, шып болуп токътагъан эди* (И. Керимов). ‘Когда он вошел в столовую, весь народ, не трогая еды, замолчал’.

«Фразеология каждого языка отображает образную картину мира в призме мировосприятия того или иного народа» [3, с. 6]. При этом следует отметить, что фразеология – одна из лингвистических универсалий, поэтому она основывается и на общих для всех людей закономерностях. Человек (как познающий субъект) воспринимает окружающий мир и отражает его в языке по своему образу.

Большинство русских и кумыкских фразеологизмов со звукоподражательным компонентом безэквивалентны. Это объясняется тем, что русский и кумыкский этносы обладают определенными этническими стереотипами и установками и видят друг друга через национальную ментальность. Подтвердим вышесказанное на примерах. *Скрипеть зубами.* Разг. Экспрес. Испытывать злость, раздражение, недовольство. [20] *Капитон Аверьяныч круто отвернулся, нервически скрипнул зубами* (Эртель. Гарденины). По мнению Т. З. Черданцевой, «идиомы, как языковые знаки, обозначая лицо или предметы реального мира, аксиологически значимы» [21, с. 63].

В русском языке есть синонимичные фразеологизмы: *старый воробей* – бывалый, опытный человек и *стреляный воробей* – много перенесший, бывалый и трусоватый человек. Оба фразеологизма стилистически маркированы и обладают разговорной окраской. Сходное значение имеют фразеологические единицы без звукоподражательного компонента: *старый волк* и *обстрелянный волк*. Последний является устаревшим. Всем им соответствуют кумыкские устойчивые единицы, также экспрессивно окрашенные с зоонимическим компонентом *бёрю* «волк»: 1. *Къартбёрю* (букв. ‘старый волк’). Так говорят о бывалом, видавшем виды человеке. 2. *Уьйренген бёрю* (букв. ‘привыкший волк’) – о человеке, знающем все хитрости какого-нибудь дела.

Для кумыков птицы не играли такой роли, как для русских. Русским издавна было свойственно особое отношение к птицам как большим, так и к малым. Отсюда и наличие значительного количества антропонимов, восходящих к орнитонимам. Кумыкской ментальности это не было характерно, поэтому, за редким исключением, мы не найдем у кумыков птичьих имен и фамилий.

Хотя семантика безэквивалентных фразеологизмов и может быть передана с помощью одного из способов поиска фразеологических соответствий, тем не менее, каждому подобному фразеологизму присущ свой национально-специфический образ. Так, достаточно сложно подобрать соответствие кумыкскому фразеологизму *Къабагъына къара къаргъа къонма къоймай.* Экспрес. (букв. ‘черному ворону не дает сесть на ворота’) – ‘нет передышки, беспрестанно идут люди’. Наиболее близкое ему по семантике русское устойчивое выражение *Без конца* (в значении постоянно, все время) не отражает в полной мере образа, создаваемого кумыкской фразеологической единицей.

Переводческие эквиваленты паремий и фразеологизмов с ономатопоэтическим компонентом помогают представить особенности русского и кумыкского менталитетов, которые могут быть реконструированы через язык лингвистическими средствами.

Сопоставление русской и кумыкской языковых картин мира позволило прийти к выводу, что, хотя концепт «звукоподражания» и является универсальным, в каждом из анализируемых языков он имеет разные прототипы и национально-культурные образы.

Библиографический список

1. Урысон Е.В. Языковая картина мира VS. Обиходные представления (модель восприятия в русском языке). *Вопросы языкознания.* 1998; 2: 3 – 21.
2. Кобякова Т.И. *Концепты духовности в русской языковой картине мира* (лингвокультурологический словарь). Уфа: Типография «Штайм», 2004.

3. Хайруллина Р.Х. *Сопоставительная фразеология русского и башкирского языков. Теория и практика*. Уфа: Баш ГПИ, 1999.
4. Гукетлова Ф.Н. *Зооморфный код культуры в языковой картине мира (на материале разноструктурных языков: французского, кабардино-черкесского и русского языков*). Диссертация … доктора филологических наук. Нальчик, 2009.
5. Дмитриева Н.А. *Лексико-семантическое поле «Культура» в языковой картине мира*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Донецк, 1996.
6. Слышкин Г.Г. *От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва: Academia, 2000.
7. Алиева С.А. Прагмасемантическая характеристика ономатопов в разносистемных языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6 [25]: 43 – 46.
8. Рузин И.Г. Природные звуки в семантике языка (Когнитивные стратегии основания). *Вопросы языкознания*. 1993; 6: 17 – 27.
9. *Русско-кумыкский словарь*: Более 40000 слов. Под редакцией Б.Г. Бамматова. Махачкала: Дагестанский научный центр РАН, 1997.
10. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: 70000 слов. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. Москва: Русский язык, 1990.
11. Корнилов О.А. *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов*. Москва: Че РО, 2003.
12. Маковский М.М. *У истоков человеческого языка*. Москва: Высшая школа, 1995.
13. Мишанкина Н.А. *Феномен звучания в интерпретации русской языковой метафоры*: Автореферат диссертации …кандидата филологических наук. Томск, 2002.
14. *Пословицы. Поговорки. Загадки*. Сост., авт. предисл. и коммент. А.Н. Мартынова, В.В. Митрофанова. Москва: Художественная литература, 1986.
15. Алиева С.А. Национальное и универсальное в разных языковых культурах (на материале звукоподражательных паремий). *Culture, civilization, society: paradigms of research and trends in interaction: materials scientific conference on April 28 – 29, 2015*. Prague: Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra – CZ”, 2015: 25 – 28.
16. Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкско-русский словарь пословиц и поговорок*. Махачкала: Лотос, 2015.
17. *Русские пословицы и поговорки*. Под ред. В. Аникина; предисл. В. Аникина; сост. Ф. Селиванов, Б. Кирдан, В. Аникин. Москва: Художественная литература, 1988.
18. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
19. Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкско-русский фразеологический словарь*. Махачкала: Лотос, 2014.
20. *Фразеологический словарь русского литературного языка:* в 2 т. Сост. А.И. Федоров. Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма РАН, 1995.
21. Черданцева Т.З. Идиоматика и культура. *Вопросы языкознания*. 1996; 1: 58 – 70.

References

1. Uryson E.V. Yazykovaya kartina mira VS. Obihodnye predstavleniya (model’ vospriyatiya v russkom yazyke). *Voprosy yazykoznaniya*. 1998; 2: 3 – 21.
2. Kobyakova T.I. *Koncepty duhovnosti v russkoj yazykovoj kartine mira* (lingvokul’turologicheskij slovar’). Ufa: Tipografiya «Shtajm», 2004.
3. Hajrullina R.H. *Sopostavitel’naya frazeologiya russkogo i bashkirskogo yazykov*. *Teoriya i praktika*. Ufa: Bash GPI, 1999.
4. Guketlova F.N. *Zoomorfnyj kod kul’tury v yazykovoj kartine mira (na materiale raznostrukturnyh yazykov: francuzskogo, kabardino-cherkesskogo i russkogo yazykov*). Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Nal’chik, 2009.
5. Dmitrieva N.A. *Leksiko-semanticheskoe pole «Kul’tura» v yazykovoj kartine mira*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Doneck, 1996.
6. Slyshkin G.G. *Ot teksta k simvolu: lingvokul’turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva: Academia, 2000.
7. Alieva S.A. Pragmasemanticheskaya harakteristika onomatopov v raznosistemnyh yazykah. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2010; 6 [25]: 43 – 46.
8. Ruzin I.G. Prirodnye zvuki v semantike yazyka (Kognitivnye strategii osnovaniya). *Voprosy yazykoznaniya*. 1993; 6: 17 – 27.
9. *Russko-kumykskij slovar’*: Bolee 40000 slov. Pod redakciej B.G. Bammatova. Mahachkala: Dagestanskij nauchnyj centr RAN, 1997.
10. Ozhegov S.I. *Slovar’ russkogo yazyka*: 70000 slov. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. 22-e izd., ster. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
11. Kornilov O.A. *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional’nyh mentalitetov*. Moskva: Che RO, 2003.
12. Makovskij M.M. *U istokov chelovecheskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1995.
13. Mishankina N.A. *Fenomen zvuchaniya v interpretacii russkoj yazykovoj metafory*: Avtoreferat dissertacii …kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2002.
14. *Poslovicy. Pogovorki. Zagadki.* Sost., avt. predisl. i komment. A.N. Martynova, V.V. Mitrofanova. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1986.
15. Alieva S.A. Nacional’noe i universal’noe v raznyh yazykovyh kul’turah (na materiale zvukopodrazhatel’nyh paremij). *Culture, civilization, society: paradigms of research and trends in interaction: materials scientific conference on April 28 – 29, 2015*. Prague: Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra – CZ”, 2015: 25 – 28.
16. Gadzhiahmedov N.`E. *Kumyksko-russkij slovar’ poslovic i pogovorok*. Mahachkala: Lotos, 2015.
17. *Russkie poslovicy i pogovorki*. Pod red. V. Anikina; predisl. V. Anikina; sost. F. Selivanov, B. Kirdan, V. Anikin. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1988.
18. Maslova V.A. *Lingvokul’turologiya*. Moskva: Izdatel’skij centr «Akademiya», 2004.
19. Gadzhiahmedov N.`E. *Kumyksko-russkij frazeologicheskij slovar’*. Mahachkala: Lotos, 2014.
20. *Frazeologicheskij slovar’ russkogo literaturnogo yazyka:* v 2 t. Sost. A.I. Fedorov. Novosibirsk: VO «Nauka». Sibirskaya izdatel’skaya firma RAN, 1995.
21. Cherdanceva T.Z. Idiomatika i kul’tura. *Voprosy yazykoznaniya*. 1996; 1: 58 – 70.

Статья поступила в редакцию 27.10.18

УДК 821,315,0

***Akamov A.T.**, Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Acting Director, Institute of Language, Literature and the Arts n.a. G. Cadasy of RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: akamov@mail.ru*
***Alhlavova I.H.**, Cand. of Sciences (Philology), researcher, Literature Sector, Institute of Language, Literature and the Arts n.a. G. Cadasy of RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: inna.atavova@bk.ru*

THE PHILOSOPHICAL LYRICS OF ACHAKAN KAZBEKOV. The work describes a philosophical lyric Achakan Kazbekov, analyzes the peculiarities of the writer’s poetics. The relevance of the stated topic of the article is that the previously published scientific articles are without prejudice and shall not reveal the philosophical aspect of the poetry of A. Kazbekov. The authors have attempted to analyze the philosophical motivations in the creativity of the poet and give their own understanding and interpretation of selected poetic texts on the subject. The research is based on analyzing of verses is set, that it reflected the tragedy of man, his isolation from each other, the short duration of existence in this life.

Key words: **A. Kazbekov, philosophical lyrics, trails, strophic anaphora, worldview.**

***А.Т. Акамов,** д-р филол. наук, ведущий научный сотр., врио директора Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: akamov@mail.ru*
***И.Х. Алхлавова,** канд. филол. наук, науч. сотр. отдела литературы, Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: inna.atavova@bk.ru*

ФИЛОСОФСКАЯ ЛИРИКА АЧАКАНА КАЗБЕКОВА

В статье рассматривается философская лирика Ачакана Казбекова, анализируются особенности поэтики. Актуальность заявленной темы статьи заключается в том, что ранее опубликованные научные статьи не затрагивают и не раскрывают философский аспект поэзии А. Казбекова. Нами была предпринята попытка проанализировать философские мотивы творчества поэта; дать собственное понимание и трактовку выбранных нами поэтических текстов по данной теме. На основании проделанного анализа стихотворений устанавливается, что в них отражены трагичность человека, его обособленность от себе подобных, краткосрочность существования в мирской жизни.

Ключевые слова: **А. Казбеков, философская лирика, суфийская поэзия, тропы, строфическая анафора, мировоззрение.**

Философские произведения – это особый жанр. Он заключает в себе раздумья о смысле бытия, о человеческих ценностях, о месте человека и его предназначении в жизни. В «эпицентре» произведений такого рода – категории добра и зла, света и тьмы, любви, «мировой скорби» и т.д. авторов привлекает амбивалентность понятий войны и мира… Всё вышеперечисленное мы находим в книге «Взгляни на обитель» Ачакана Казбекова – поэта, пишущего на русском языке. Стихотворения, вошедшие в этот сборник, необычайны по глубине, отличаются разноплановостью, метафоричностью и психологизмом. Его стихи привлекают

читателя некой завуалированностью, волей-неволей он начинает вслушиваться, а затем и вдумываться в стихотворные мысли поэта.

Поэт И. Сельвинский писал, что «читатель стиха – артист», что «это уже не просто читатель, не первый встречный и не любой…». Для того чтобы прочитать стихотворение, нет необходимости быть артистом. Однако есть поэты, произведения которых не прочтешь на одном дыхании без художественного чутья, без проникновения в их сложные метафорические образы, «яркие» сравнения, эмоциональные эпитеты. Одним из таких поэтов является Ачакан Казбеков. Поэт-философ, размышляющий о жизни после смерти, ибо смерть – это и есть начало жизни, вечной жизни. Рано или поздно, кому как отведено, человеческая жизнь прерывается, она конечна. Существование человека на Земле – это временное явление:

Все суждено, как в вещем сне,
Где я подвластен высшей воле,
И стих как эхо тайной боли,
И жизнь как реквием по мне.

Все было. Есть. Все унеслось.
Жизнь. Смерть. И снова началось [1, с. 9].

Поэзия Ачакана Казбекова может быть воспринята и понята не каждым читателем. Стихи требовательны по отношению к себе. Читателю необходимо вчитываться в каждую строку, в каждое слово, ибо есть вероятность не понять и не оценить произведения автора.

Очень часто в стихотворениях Ачакана Казбекова встречаются такие слова, как: вечность, Бог, жизнь, смерть, осень, тайна, мысли, стих, вуаль, печаль, одиночество. На наш взгляд, их можно назвать ключевыми. Обратим внимание на то, какими яркими и в тоже время глубокими художественно-выразительными средствами «замкнул» свою поэзию А. Казбеков. «Жизнь» поэт-философ «награждает» следующими метафорическими эпитетами: «жизнь – лоскутный шар», «жизнь – ускользающий фантом», «жизнь – привал одиноких бродяг», «жизнь – джихад». Слово «стих» автор наделил сложными метафорическими образами: «вольный стих», «в стихах бессмертие нашел», «стихи – гармонии вселенской отраженье», «стих примчится из тайной дали», «стихи – есть лишь прелюдия к молчанию», «Божий стих». Автор умело использует метафору исключительно тонко для создания поэтического настроения.

Тема жизни и смерти, вечности и временного существования отражены в стихотворениях автора. Человек трагичен своим обособлением от себе подобных, властью страстей над ним, краткосрочностью своего существования. Бренности человеческой жизни поэт противопоставляет вечность и беспредельность мира:

Лавиною обрушились прощанья,
Уходят в дали вечные друзья,
Кружат в немой ночи воспоминанья,
Сидим втроем мы – память, грусть и я.

Бушует одиночество хмельное,
Судьбы фаэтон, насмешливо скрипя,
Умчал куда-то время золотое,
Теперь втроем мы – память, грусть и я.

Настанет час и с ними мне расстаться,
Не вечно жить втроем нам в тишине,
И будут неприкаянно шептаться
Грусть с памятью уставшей обо мне.

Уйдет и грусть, ведь тает все былое,
Так говорит проказница-молва,
Останется с протянутой рукою
Скитаться память – вечная вдова [1, с. 19].

Особое место в стихах занимают философские размышления о человеке в мире. Перед нами вырисовывается картина слитности человека с круговращением в природе. На наш взгляд, человек в представлении А. Казбекова является частицей природы, он «растворен» в ней и вбирает ее в себя:

…Воспет и проклят мир поэтами,
Жизнь – ускользающий фантом,
И с древа грез, судьбой раздетого,
Сорвал листву предвечный гром.

Глаза, наполненные осенью,
Глядят сквозь дымку суеты,
И борода с заметной проседью,
И поседевшие мечты…

Сад тишины вуалью тайною
Сокрыл всевидящую даль,
Летит в ту даль стрелой хрустальною
Моя крылатая печаль [1, с. 7].

Поэзия Ачакана Казбекова представляет собой не просто вдохновленное личное творчество, но и сугубо индивидуальный стиль повествования, заключающий в себе так называемые шифры, ключи к которым доступны не каждому читателю. Поэтический сборник «Взгляни на обитель» – это философское «дерево», каждый листочек которого носит определенное название (название стихотворений) и заключает в себе глубокий смысл. Название сборника определяет его содержание. Глаголы повелительного наклонения, встречающиеся в произведениях А. Казбекова, да и в самом названии сборника, упоминание Всевышнего, обращение к нему, вера в предопределенность, вера в то, что мирская жизнь – это временное явление, вера в жизнь после смерти – все это является характерными чертами суфийской поэзии. Испокон веков суфийские поэтические традиции не нарушаются, ибо «суфийский поэт всегда говорил слушателям о любви к ближнему, призывал ко взаимной поддержке, к нравственному очищению» [2, с. 10].

По словарю суфийских образов мы имеем возможность понять смысл, заключенный в словах, встречающихся в поэтическом сборнике «Взгляни на обитель»: «аромат» – интенсивное духовное воздействие; «вечер» – конец жизни; «сад» – процесс постижения; «дерево» – мастер без учеников; «гора» – высший просветленный, приближенный к Высшему; «волны» – отдельные феномены бытия; «жемчуг» – крупицы истинного знания; «море» – высшая реальность; «ночь» – символ духовной темноты, невежества; «река» – источник жизни; «сердце» – обитель истины; «странник, путешественник» – суфийский наставник. Чтобы стать причастным к Высшей мудрости, истинный суфий идет на многие жертвы, избирая путь «жалкого нищего» странника; «утро» – духовное пробуждение после «ночи» неведения.

О предопределенности судьбы человека Всевышним свидетельствуют следующие строки поэта:

Настанет час – и путь земной
Прервется по веленью свыше [1, с. 9].

Бесстрастный рок все превращает в прах.
Мгновенья поглощает путь столетья [1, с. 18].

Откровения – только с Богом,
Что послал меня в мир поэтом [1, с. 23].

Лишь дом остался без гостей
И каждый день мой стал как Судный [1, с. 26].

Зачем писать? К чему в борьбе с судьбой
Заглядывать в сплетенья, что предсказаны? [1, с. 27].

На перекрестках тысячи дорог
Мы рождены – такой ниспослан рок,
И каждый волен делать, что он хочет,
Но лишь тогда, когда захочет Бог [1, с. 47].

Ачакан Казбеков касается философской проблематики, прежде всего, через осмысление мира собственной личности, его лирический герой стремится к гармонии. Однако, акцентируется внимание на судьбе человека, которая предначертана Всевышним. Ноты грусти и печали превалируют, когда поэт говорит об одиночестве, о власти роковых сил, о скоротечности жизни:

Воспет и проклят мир поэтами,
Жизнь – ускользающий фантом,
И с древа грез, судьбой раздетого,
Сорвал листву предвечный гром [1, с. 7].

Для А. Казбекова бытие – это временная реальность, противостоящая разрушению. Оно в этом понимании является противоположностью понятия «время», ибо все прошедшее – это все умершее за исключением памяти – это особая сила. К памяти у поэта особое отношение: «память – море надежд под фатой»; «память – вечная вдова»; «тонут в памяти лица»; «кружат в немой ночи воспоминанья» и т.д. Выразительные средства языка – тропы (метафоры, олицетворения, эпитеты, сравнения) – играют огромную роль в стихотворении «Одинокая память» и помогают четче представить одиночество лирического героя. Например: «лавиною обрушились прощанья» – метафора, олицетворение; «кружат в немой ночи воспоминанья; бушует одиночество хмельное» – метафора, олицетворение, метафорический эпитет (немой ночи, одиночество хмельное); «останется с протянутой рукою скитаться память – вечная вдова» – метафора, метафорический эпитет.

Часто автор обращается к такому обороту поэтической речи, синтаксической фигуре как анафора. В стихотворениях «Кто Путь прошел в сияньи злата», «Гавань», «Очарованный светом», «Все привычно, все диво», «Кто мудрых жаждет изречений», «Весь мир в тебе – Писании священном», «Поэт приносит горизонты на ладонях», «Не предавай своих стихов» мы наблюдаем лексическую анафору (в переводе с лат.яз. анафора – «единоначатие»), которая состоит из одинаковых слов в начале строки, строфы. Традиция, идущая еще от древних восточных поэтов, она придает остроту и выразительность, подчеркивая известные моменты, как лейтмотив в музыкальном произведении:

Для кого – ночь пора откровения,
Для кого-то лишь встреча с подушкой.

Для кого-то гавань – спасение,
Для кого-то это ловушка [1, с. 32].

Поэты могли бы сказать о себе словами А. Вознесенского: «Мы видим звук». Они его действительно видят внутренним взором таланта, чувствуют его радужный ореол и «зажигают» эту радугу в своих стихах. Велимир Хлебников полагал, что «именно звуки, а не слова, могут стать единицами нового, общепонятного для всех людей Земли языка: слова разных языков разъединяют людей, отдельные звуки же, во всех языках имеют общий смысл» [3, с. 621].

Стихи – прозрение, а каждая поэтическая строчка – душа… Так можно выразиться о поэтическом мироощущении А. Казбекова. По словам автора, иной мир – это и есть высшая реальность, и он не противопоставляется этому – проявленному миру, а напротив, является его продолжением:

Сказал Пророк в хадисе достоверном
О том, что спящим человек живет,
И лишь в момент прощанья с миром бренным
Он, пробудившись, Вечность обретет [1, с. 86].

Произведения поэта пропитаны нотами грусти, печали, в них таится одиночество и сожаление. Все это связано с тем, что большинство людей не осознают того, что «спящим человек живет», и жизнь, как следствие, проходит впустую:

Мы в лабиринтах рождены
Для испытаний и скитаний.
А наши жизни – цепь изгнаний,
Где мы приблизиться должны.

Пространство слушать научись,
Там Шамса Дух, Руми вращенье.
Почувствуй прелесть восхожденья
И лишь тогда начнется жизнь [1, с. 77].

В статье «Ачакан Казбеков: услышать голос души», опубликованной в научном журнале, Т.Э. Гаджимурадова отметила, что «лабиринт у Ачакана как погружение в самость, проникновение в темные глубины души и сознания. Погружение в себя становится очень протяженным и духовно содержательным, являя собой момент просветленности, очищения, медитации» [4, с. 138].

В понимание устройства мира, человеческой природы и человеческого бытия у поэта заложен принцип теоцентризма, который предполагает в основе мироздания некую высшую трансцендентную волю; призвание человека – научиться распознавать эту волю, «входить» в нее и творить ее как свою собственную. Только постоянно пребывая в этой высшей воле, добровольно соединяя с ней свою собственную, может человек преодолеть конечность своего бытия. А это может быть достигнуто не иначе как через реализацию заложенных Творцом огромных потенций, к чему и призывает поэзия А. Казбекова.

Библиографический список

1. Казбеков А.Г. *Взгляни на обитель*. Махачкала, 2015.
2. Акамов А.Т. *Суфийские художественные традиции в кумыкской литературе и творчество Абдурахмана из Какашуры*. Махачкала, 2003.
3. Хлебников В.В. *Творения.* Москва, 1987.
4. Гаджимурадова Т.Э. Ачакан Казбеков: услышать голос души. *Вестник ДНЦ*. 2004; 19: 136 – 140.

References

1. Kazbekov A.G. *Vzglyani na obitel'*. Mahachkala, 2015.
2. Akamov A.T. *Sufijskie hudozhestvennye tradicii v kumykskoj literature i tvorchestvo Abdurahmana iz Kakashury*. Mahachkala, 2003.
3. Hlebnikov V.V. *Tvoreniya.* Moskva, 1987.
4. Gadzhimuradova T.`E. Achakan Kazbekov: uslyshat' golos dushi. *Vestnik DNC*. 2004; 19: 136 – 140.

Статья поступила в редакцию 17.10.18

УДК 821

Amirova P.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Russian and Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

PROBLEMS OF THE USE OF PARONYMS IN SPEECH. In modern conditions a problem of speech culture of paronymy remains a consistently pressing concern. First of all the author discusses the proper use paronyms in accordance with their lexical values stylistic coloring and compatibility. Speech errors may result from possible convergence in some paronyms with synonymic meaning, as well as with less clear borders of the lexical matching. One of the main reasons for the unmotivated mixing paronyms in speech-misunderstanding connotations affixes, which distributes paronymy. The correct usage of paronyms is a necessary condition for a competent, cultural speech, it helps the speaker or writer more accurately express the idea. Misunderstanding their meanings is a sign of low speech culture.

*Key words***: contamination, paronym, paronymy, lexical composition, mistaking the meanings of paronyms.**

П.Р. Амирова*, канд. филол. наук, доц. каф. методики преподавания русского языка и литературы ДГУ, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПАРОНИМОВ В РЕЧИ

В современных условиях неизменно актуальной проблемой паронимии остается проблема культуры речи. Здесь идет речь о правильном употреблении паронимов с учетом их лексического значения, стилистической окраски и сочетаемости. Одна из главных причин немотивированного смешения паронимов в речи – непонимание смысловых оттенков аффиксов, при помощи которых разграничиваются паронимы. Правильное употребление паронимов – необходимое условие грамотной, культурной речи, оно помогает говорящему или пишущему более точно выразить мысль. Смешение же их – признак невысокой речевой культуры.

Ключевые слова: **контаминация, пароним, паронимия, лексическая сочетаемость, смешение паронимов.**

Паронимы как феномен лексической системы русского языка в качестве объекта специального целенаправленного изучения стали привлекать внимание лингвистов значительно позже, чем синонимы, антонимы, омонимы, категории и явления словообразования.

Паронимия – один из источников «трудностей» в литературной речи, поскольку сходство вообще, а тем более сходство слов структурное (а значит и смысловое) создает почву для их смещения в процессе речевой практики. Именно вследствие известного смыслового сходства паронимов и происходят ошибки при использовании этого слова. Ошибки, связанные с произвольным употреблением аффиксов, обусловлены также расхождениями в морфологической структуре слов русского и родного языков. Практика показывает, что наиболее устойчивыми в устной и письменной речи учащихся-дагестанцев являются ошибки, вызванные внутриаффиксальной паронимией (*мороженый воздух* вместо *морозный воздух* по аналогии *мороженое мясо*). В этом случае мы имеем дело с паронимией суффиксов.

Смешения паронимов в речи – частотное явление, имеющее ряд причин. В ряде случаев смешение паронимов является результатом сближения обозначаемых данными словами реалий [1, с. 67]: *дно – днище, иголочный – игольный – игольчатый, чара – чарка, чаша – чашка*.

Ошибочная контаминация может происходить по причине общности сферы применения называемых ими понятий, предметов, процессов, дей-ствий, качеств или сходство возникающих ассоциативных связей [1, с. 53]: *брутто – нетто, ланцет – пинцет, лоцман – боцман, варка – варенье, формовой – формовочный.*

Речевые ошибки могут являться следствием возможности синонимического сближения паронимов в одних значениях и резким расхождением в других значениях (при многозначности паронимов), а также следствием нарушения границ лексической сочетаемости [2, с. 85]. Например: *академическая трактовка* – трактовка академии *и академичная трактовка* – трактовка с элементами академизма, *интеллигентный* (человек) и *интеллигентский* (взгляд, привычка, слабость, беспомощность). Приведем примеры речевых ошибок данного типа: 1. *Это был совершенно анекдотичный (*вместо *«анекдотический») рассказ; Он всегда казался каким-то апатическим (*вместо *«апатичным»).* Сравним словосочетания, в которых данные паронимы заменяют друг друга как синонимы*: анекдотический (анекдотичный) поход, апатическое состояние.*

2. *И еще один парадоксальный фактор. Наряду с положительными факторами нельзя не отменить и серьезных недостатков, которые у неё еще есть).* В речевом обиходе и в печатном иногда встречается ошибочное использование слова *фактор* вместо *факт,* особенно когда речь идет о каких- либо событиях или явлениях. Иногда встречаются случаи ошибочного употребления прилагательного *двоякий* вместо его паронима *двойственный* в словосочетании *производить впечатление*. *В целом женский турнир произвел двоякое впечатление*.

Паронимы могут употребляться без учета их сочетательных возможностей, стилистической окраски: *бессмысленность – бессмыслица* (разг.), *заржавленный – заржавый* (разг.); *зубастый – зубатый* (разг.).

Ошибочное употребление наблюдается и при использовании паронимов – иноязычных заимствований, мало знакомых языковым носителям: *антитеза – антитезис, дистанция – инстанция, экскаватор – эскалатор*.

Поскольку паронимы чаще всего образуются от одной производящей основы, имеют близкую морфемную структуру, основным средством разгра-ничения их значений являются словообразующие аффиксы. Смешению па-ронимичных слов способствуют непонимание смысловых оттенков суффик-сов: *-н-* и *-ск-; -овит-, -ов-* и *-н-; -ство-* и *-ость-* и др. (*изобретательский – изобретательный, деловитый – деловой – дельный*).

Трудности при употреблении паронимов возникают в современной публицистике. В языке прессы встречаются случаи и явных ошибок в упо-треблении паронимов, вызванные их смешением. Например: *Представить – предоставить*:«*Председателям представлена возможность познакомиться с планово-экономической документацией*» [Аргументы и факты. – № 40. – 2016]. В данном предложении нарушена схема управления данных паронимов: *предоставлять* что? (отпуск, льготы); кому? чему? (директору, учреждению); *представить* кого? что? (гостя, картину, проект); кому? куда? (в суд, по месту работы, секретарю); кого? кем? (учителям, депутатам); (себя) кем? (знатоком); (себе) кого? (бабушку, море). *Двойственный – двоякий:* «*У меня двоякое ощущение от новости, – высказался Алексей Комаров, худрук группы «Синяя птица*»; «*В целом женский турнир произвел двоякое впечатление*» [Известия. – № 63. – 2003].

Двойственный– такой, в котором соединяются два различных качества, часто, противоречащих друг другу. *Двоякий*– проявляющийся в двух видах, формах; *двойной*. В примерах имело место некое иное противоречие, что ха-рактерно именно для семантики прилагательного не *двойственный,* а *двоякий*. *Надеть – одеть:* «*Одев бахилы, маски и резиновые перчатки, мы ото-двинули «колючку» и проникли внутрь*» [Кристина Амирханова. Подробности вспышки бруцеллеза в Башкирии: заразные быки жили в деревне полгода // Комсомольская правда.– 2011.04.26]; «*Но самое сложное, как оказалось впе-реди: одеть костюм – это лишь первый шаг, затем из «зоны заражения» надо бежать и как можно быстрее*» [Анна Михайлова. Солдаты Башкирии на плацу // Комсомольская правда. – 2011.02.22]. Нарушена схема управления данных глаголов: *надеть* что? (пальто, орден, очки, кольцо); (что) на кого?, на что? (на ребенка, на манекен, на подушку); (что) на что? (на руку, на шею); (что) поверх чего? (поверх платья); *одеть* кого, что? (сына, куклу); (кого, что) во что? (в новую форму); (кого, что) чем? (одеялом, туманом, мрамором); (кого) кем, чем? (принцем, снежинкой). Проблема культуры речи как актуальная проблема паронимии находит свое решение в специальных словарях и справочниках паронимов. Специальные словари русских паронимов стали появляться конце 60-х годов XX века. Среди них следует отметить словарь-справочник Ю.А. Бельчикова и М.С. Панюшевой «Трудные случаи употребления однокоренных слов русского языка». В словарной статье дается толкование паронимов, показывается их сочетаемость, примеры правильного и ошибочного или неточного употребления в речи. Первый специальный словарь «Словарь паронимов русского языка» Н.П. Колесникова отражает широкое понимание паронимии: в него включены не только однокоренные, но и разнокорневые, созвучные слова: *база – базис, деловитый – деловой – дельный*, *атлет – отлет*.

Наиболее изучены в научной литературе стилистические аспекты паронимии, связанные с использованием паронимов как средств выразительности. Экспрессивность паронимов дает возможность преднамеренно смешивать их значения в публицистике, художественной литературе, ораторских выступлениях [3, с. 86]. На этом приеме основана особая стилистическая фигура – парономазия, сущность которой состоит в намеренном смешении или в нарочитом столкновении паронимов: *не туп, а дуб; и глух и глуп; Служить бы рад, – прислуживаться тоже*; *Я жаждал дел, а не деяний*. Парономазия как одно из средств актуализации нередко используется в заголовках газетных публикаций: «*Трубы и трубадуры*», «*Отходы и доходы*», а также в названиях художественных произведений.

Намеренное соединение созвучных слов является средством привлечения внимания к необычному образу. Например: *И прежний сняв венок, – они венец терновый, увитый лаврами, надели на него…* (М.Ю. Лермонтов). Паронимы используют и для выделения соответствующих понятий: *Молодые Тургеневы олицетворяют собой честь и честность; Из дверей сарая... вышла сгорбленная, согнутая прожитым и пережитым старуха*. Паронимы и созвучные слова могут являться средством гиперболизации образов и явления. Типичный прием, основанный на использовании паронимов, – каламбур. Например, афоризм Э. Короткова: *Классиков нужно не только почитать, но и почитывать.* Подобные столкновения паронимов и парономазов в одном контексте позволяют акцентировать внимание на отличиях в значении сходно звучащих языковых единиц. Паронимы наряду с другими лексическими единицами, обладают огромными выразительными возможностями, умелая реализация которых позволяет создавать запоминающийся образ, придавать речи особые эмоционально-экспрессивные оттенки, служить средством юмора, иронии, сатиры. Для осознанного владения паронимами и предупреждения ошибок при их употреблении необходимо четко представлять границы этого явления в системе языка.

Неизменно актуальной проблемой паронимии остается проблема речевой культуры. В языке прессы встречается ошибочное использование паронимов. Наиболее яркие примеры такого несоответствия правилам употребления паронимов: *надеть – одеть, оплатить – заплатить – выплатить, факт – фактор, действительный – действенный* и др. [4; 5].

Одна из главных причин немотивированного смешения паронимов в речи – непонимание смысловых оттенков аффиксов, при помощи которых разграничиваются паронимы. Правильное употребление паронимов – необходимое условие грамотной, культурной речи, оно помогает говорящему или пишущему более точно выразить мысль. Смешение же их – признак невысокой речевой культуры.

Библиографический список

1. Бельчиков Ю.А., Панюшева М.С. *Словарь паронимов современного русского языка.* Москва, 1994.
2. Введенская Л.А., Павлова Э.Г. *Культура и искусство речи. Культура речи.* Москва, 2002.
3. Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. *Секреты хорошей речи.* Москва, 1993.
4. Казарцева О.М. *Культура речевого общения: теория и практика обучения*: учебное пособие. 2-е издание Москва: Флинта, Наука, 1999.
5. Самотик Л. *Лексика современного русского языка.* Москва, 2012.

References

1. Bel'chikov Yu.A., Panyusheva M.S. *Slovar' paronimov sovremennogo russkogo yazyka.* Moskva, 1994.
2. Vvedenskaya L.A., Pavlova `E.G. *Kul'tura i iskusstvo rechi. Kul'tura rechi.* Moskva, 2002.
3. Golub I.B., Rozental' D.`E. *Sekrety horoshej rechi.* Moskva, 1993.
4. Kazarceva O.M. *Kul'tura rechevogo obscheniya: teoriya i praktika obucheniya*: uchebnoe posobie. 2-e izdanie Moskva: Flinta, Nauka, 1999.
5. Samotik L. *Leksika sovremennogo russkogo yazyka.* Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 29.10.18

УДК 821

Amirova P.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Russian and Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

REGULARITIES OF THE USE OF PERSONAL AND IMPERSONAL SENTENCES WITH VERBAL PREDICATES IN THE MODERN RUSSIAN LITERARY LANGUAGE. The ability of a personal verb to connect to an affix *-сь* and form impersonal verbs is ultimately the basis of syntactic parallelism: once there is a personal and corresponding impersonal verb, then personal and impersonal sentences can be constructed. Parallel personal and impersonal sentences in the composition of the series of ratios form links of the series. It is noted that such constructions exist in parallel, which allow native speakers to diversify their speech. The author notes that the study of impersonal proposals based on literary texts allows the teacher to demonstrate to students how to operation of impersonal sentences in real speech situation, show them the variety of such proposals and to integrate lessons of Russian language and literature.

Key words: **personal and impersonal listings, synonymy, syntactic parallelism, impersonal verb, impersonal con reconstruction.**

П.Р. Амирова, *канд. филол. наук, доц. каф. методики преподавания русского языка и литературы, ДГУ, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ЗАКОНОМЕРНОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛИЧНОГО И БЕЗЛИЧНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ГЛАГОЛЬНЫМИ СКАЗУЕМЫМИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

Способность личного глагола соединяться с аффиксом *-сь* и образовывать безличные глаголы является в конечном счете основой синтаксического параллелизма: раз есть личный и соответствующий безличный глагол, значит, могут быть построены личное и безличное предложения. Параллельные личное и безличное предложения в составе рядов соотношений образуют звенья ряда. Данные конструкции существуют параллельно, что позволяет носителям языка разнообразить свою речь. Автор отмечает, что изучение безличных предложений на основе художественных текстов позволяет учителю наглядно продемонстрировать учащимся способы функционирования безличных предложений в реальной речевой ситуации, показать им все многообразие таких предложений и осуществить интеграцию уроков русского языка и литературы.

Ключевые слова: **личное и безличное предложения, синонимия, синтаксический параллелизм, безличный глагол, безличные конструкции.**

В современном русском литературном языке параллельные (то есть существующие самостоятельно и в то же время находящиеся в тесных грамматических связях) конструкции с глагольными сказуемыми типа *хочу – хочется, верю – верится, плачу – плачется* образуют однородный по особенностям употребления и очень богатый количественно ряд соотношений. Очевидно, что рост этого ряда определяется возможностью возникновения безличных глаголов от личных с помощью аффикса *-ся (сь),* способного придавать глаголам безличное значение (одно из многих отдельных значений и оттенков, вносимых в глаголы этим аффиксом). Лексическое значение некоторых личных и парных, образованных с помощью аффикса *-сь,* безличных глаголов часто очень близко. Если же безличный глагол развивает свое самостоятельное значение, несколько или существенно отличающееся от значения (или одного из значений) личного, тогда в словаре нет пометы – безличный к такому-то личному. Но даже если значения личного и безличного глагола разошлись, все-таки глаголы продолжают жить в сознании как парные образования (например, *думаю – думается, дремлю – дремлется).*

Вот эта способность личного глагола соединяться с аффиксом *-сь* и образовывать безличные глаголы является в конечном счете основой синтаксического параллелизма: раз есть личный и соответствующий безличный глагол, значит, могут быть построены личное и безличное предложения. Параллельные личное и безличное предложения в составе рядов соотношений образуют звенья ряда. Особенностью рядов соотношений с глаголами *хочу – хочется, работаю – работается, танцую – танцуется* и т. д. является равная активность обоих звеньев, то есть и личное, и безличное предложения встречаются часто, нет тенденции вытеснения одного звена другим. К безличной конструкции с глаголом *хочется – (хотелось*) обращаются в следующих случаях:

1. Когда нужно подчеркнуть невозможность выполнения того, что кажется человеку почти реальным, близким, доступным, осуществимым. Но этому желаемому по каким-то причинам не суждено сбыться (причина обычно указывается в следующем предложении – части сложного предложения).

Безличный глагол *хочется (хотелось*) выступает здесь чаще всего в значении – *иметь намерение* – и сочетается с инфинитивом другого глагола.

Безличная конструкция вместо личной часто используется авторами там, где причиной, препятствующей осуществлению желания, бывает чувство такта, вежливости, понимание человеком неуместности поступка. Это видно из следующих предложений: *Тане хотелось крикнуть, что нет, ничего она не будет ушивать и ничего этого никогда не наденет, но она боялась оскорбить его и молчала.* (К. Симонов. Солдатами не рождаются). Можно наблюдать употребление безличной конструкции и там, где причиной, которая мешает сбыться намерению, является какая-то объективная необходимость, заставляющая человека подчинить свое желание разумному требованию, доводу: *Немцы были уже третью неделю окружены в Сталинграде, казалось, близок конец, и хотелось довоевать до него, командуя своим батальоном. Хотелось, но не пришлось* (К. Симонов. Солдатами не рождаются).

2. Безличную конструкцию вместо личной видим там, где автору нужно передать желание, возникшее независимо от разума человека, продиктованное организмом (в таких предложениях выражается предрасположенность к физическим действиям [1, с. 110].

Безличный глагол *хотелось* выступает здесь уже в другом своем значении – иметь желание, охоту, ощущать потребность в чем-нибудь.

Приведем примеры: *Серпилин потянулся и с недоверием к самому себе почувствовал, что ему наконец-то хочется спать.* (К. Симонов. Солдатами не рождаются); *В коечку больничную лечь бы сейчас. И ничего больше не хочется.* (А. Солженицын. Один день Ивана Денисовича).

При выражении желания, продиктованного организмом, безличная конструкция встречается чаще личной и вытесняет ее в употреблении. Очень близки по значению к этим предложениям и такие безличные, которые передают настроение, возникающее в человеке стихийно, иногда под влиянием чувства большого горя или большой радости, Е.М. Галкина-Федорук пишет про такие предложения, что они «выражают предрасположенность к психическим действиям и состояниям; вообще же отграничить полностью физические состояния от психических очень трудно и порой невозможно, так как они совместимы» [1, с. 95].

3. Безличная конструкция с глаголом *хочется – хотелось* способна очень хорошо передавать не только желание, возникшее непроизвольно, независимо от человека (как в предыдущем случае), но и вполне осознанное, возникшее с участием воли и разума человека желание, стремление. Глагол выступает здесь чаще всего в значении – стремиться к чему-нибудь, добиваться осуществления чего-то, а также и в значении – иметь намерение. Безличные конструкции с данным значением встречаются очень часто:.. *мне ужасно захотелось, чтобы профессор Лихарев написал свою книгу про то, чего нет.* (Л. Леонов. Конец мелкого человека).

4. Безличная конструкция имеет место и там, где человек говорит о своем заветном желании, о самом дорогом в своих мечтах: *И хочется жить сотни лет, чтобы смотреть на эту бледную, как полевая ромашка, северную красоту* (К. Паустовский. Предисловие к собранию сочинений).

На выбор конструкции – личной или безличной – с глаголом *хотеть* оказывает существенное влияние построение предложения как целого: если в предложении имеется ряд однородных сказуемых и одно из них выражено глаголом в личной (или безличной) форме, то это не может не повлиять и на личное (или безличное) употребление глагола хотеть, которым автор намерен выразить другое сказуемое (разумеется, при этом, что стилистически личный и безличный глаголы – *хотеть – хотеться* примерно равноценны в данном контексте*): Серпилину ... и в самом деле казалось, что Захаров знает, зачем его вызвали в Москву, но не хочет говорить.* (К. Симонов. Солдатами не рождаются); В предложении, заключающем в себе ответ (обычно в диалоге) безличная или личная конструкция может быть предопределена формой (личной или безличной) вопроса: *Что, совсем один хочешь остаться»? – вспомнились Серпилину последние слова сына. Нет, он не только не хотел, но и не мог остаться совсем один (*К. Симонов. Солдатами не рождаются).

Таким образом, есть основание говорить о тонкой стилистической дифференциации личной и безличной конструкций с глаголами *хотеть-хотеться.* Гораздо реже конструкции являются стилистическими дублетами, – чаще всего их употребление мотивировано, и замена оказывается невозможной без ущерба для содержания и характера высказывания.

Безличная конструкция способна передать следующие значения и оттенки:

1. Оттенок легкости действия, о котором писал А.М. Пешковский. Конструкция с безличным глаголом помогает автору показать, что действие протекает как бы само собой, без особых усилий человека*: Сеялось вольготно, даже радостно, точно яровым хотели заслонить от памяти тяжкий грех осени.* (Л. Леонов. Барсуки); *Кроме того, отец пишет, что работается ему, как никогда.* (Л. Леонов. Русский лес).

2. Безличная конструкция хорошо выражает такое состояние, с которым человек не в силах справиться, которое подчиняет целиком его организм: *Решил: пусть поспят. А мне не спится.* (К. Симонов. Солдатами не рождаются); *Возможность спасения через очки развеселила старуху. Ей не сиделось на месте.* (Л. Леонов. Темная вода); «*Да чего тебе, право, не лежится?*» (Л. Леонов. Бурыга).

3. Безличная конструкция передает внезапность поступка – человек словно и сам не ожидал, что так поступит: *Вот к ним иду... Лесу хочу попросить для капитального ремонта, – само собою сказалось у Брыкина...*(Л.Леонов. Барсуки).

4. Действие совершается не так, как хотелось бы человеку: какие-то причины (порой неясные – потому-то и безличная форма выражения) останавливают человека, заставляют его поступить по-другому: *А вы не могли попросить у товарища Сталина, чтобы вас самого к жене пустили съездить? – спросила Таня... – Как-то не попросилось, – сказал Гусаров.* (К. Симонов. Солдатами не рождаются).

5. О работе памяти, ее прояснении и других особенностях говорится часто также в безличной форме: *Нежданно голова заработала с безумной четкостью. Вспомнилось: ехал по прилегающему к Ворам полю. Там сорный бугор...* (Л. Леонов. Барсуки).

6. О душевных процессах, связанных с деятельностью воображения, говорят, используя часто безличную конструкцию: *Виделось мне надысь, будто игра-*

ет со мной во сне мальчик кудрявый, а может, и барашек. (Л. Леонов. Темная вода).

7. Безличные предложения употребляют, когда нужно сказать о такой вере человека во что-нибудь, которая не имеет под собой реальных оснований – человек верит, потому что ему хочется, чтобы это сбылось: *Верилось почему-то, что до фронта доберутся не раньше недели и он еще успеет если не закалиться, то подкопить в себе это главное.* (Л. Леонов. Русский лес); *...тридцать восемь лет верится Быхалову – за этим домом – восток.* (Л. Леонов. Барсуки).

8. Безличные предложения показывают работу мысли, совершающуюся независимо от того, хочет человек размышлять, думать о данном предмете или нет; обычно есть только какой-нибудь толчок, повод для раздумий: *И еще подумалось, что теперь, на третий год войны, все понятия о том, что такое горе... все это уже спуталось, нарушилось, полетело к черту* (К. Симонов. Солдатами не рождаются).

9. Несколько оттенков способны донести безличные предложения с глаголом *живется (жилось*). Во-первых, они, как равнозначные личной конструкции, употребляются в дружеском, неофициальном обращении, вопросе (в письме, в разговоре): *Ну, как живется, воюется как*? (Л. Леонов. Русский лес).

В рассмотренном большом ряду соотношений оба звена – и личное и безличное предложение – равно активны, стилистически четко разграничены и в большинстве случаев не допускают смешения, взаимозамены, – их употребление в произведениях писателей отмечено строгим выбором. В современном русском литературном языке в подавляющем большинстве случаев, когда выбор падает на безличные конструкции при наличии синонимичных личных, он объясняется необходимостью по тем или иным причинам устранить из речи обозначение производителя действия и носителя признака [2, с. 67]. Нами отмечено, что такие конструкции существуют параллельно, что позволяет носителям языка разнообразить свою речь. Основная, самая частотная, часть безличных предложений выражает интеллектуальное восприятие действительности (состояние природы и среды, физическое состояние живого мира, психо-эмоциональное состояние человека), а также волю человека или его стремления, желания (функция воздействия на других людей [3; 4].

Необходимо так же отметить достоинство изучения безличных предложений на основе художественных текстов. Это позволяет учителю наглядно продемонстрировать учащимся способы функционирования безличных предложений в реальной речевой ситуации, показать им все многообразие таких предложений и осуществить интеграцию уроков русского языка и литературы.

Библиографический список

1. Галкина-Федорук Е.М. Безличные предложения в современном русском языке. *Вопросы синтаксиса современного русского языка*. Москва, 1950.
2. Величко А.В., Туманова Ю.А., Чагина О.В. *Простое предложение: Опыт семантического описания.* Москва, 1986.
3. Бабайцева В.В., Максимов Л.Ю. *Современный русский язык*: В 3 частях. Часть 3. Синтаксис. Пунктуация. Москва: Просвещение, 1987.
4. Дручинина Г.П., Онипенко Н.К. К вопросу об односоставном предложении. *Русский язык в школе.* 1993; 1.

References

1. Galkina-Fedoruk E.M. Bezlichnye predlozheniya v sovremennom russkom yazyke. *Voprosy sintaksisa sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 1950.
2. Velichko A.V., Tumanova Yu.A., Chagina O.V. *Prostoe predlozhenie: Opyt semanticheskogo opisaniya.* Moskva, 1986.
3. Babajceva V.V., Maksimov L.Yu. *Sovremennyj russkij yazyk*: V 3 chastyah. Chast' 3. Sintaksis. Punktuaciya. Moskva: Prosveschenie, 1987.
4. Druchinina G.P., Onipenko N.K. K voprosu ob odnosostavnom predlozhenii. *Russkij yazyk v shkole.* 1993; 1.

Статья поступила в редакцию 29.10.18

УДК 811.512.157

***Androsova F.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: afs.77@mail.ru*

A LANGUAGE REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF XOTУ (NORTH) IN THE LANGUAGE CONSIOUSNESS OF YAKUT. The research is dedicated to a study of a concept of *XOTУ* 'North' in the linguistic consciousness of the Yakut speakers. An associative experiment is used as a research method, which allows identifying spontaneous representations of participants. The performed analysis allows us to conclude that the linguistic consciousness of the studied groups (Yakuts and representatives of indigenous small-numbered peoples of the North) retains a similar set of reactions. The similarity is explained by the closeness of cultures in which representatives of both groups have been socialized. Stereotypical representations and symbols of the North, which constitute the core of the concept being studied, are described: *тымныы* 'cold', *хаар* 'snow', *таба* 'deer'. One can distinguish the specific associations of *дьүкээбил* 'northern lights' and *ыраах сир* 'distant land' in the group "Yakuts".

Key words: **concept, linguistic consciousness, North, associative experiment.**

***Ф.С. Андросова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск, E-mail: afs.77@mail.ru*

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ХОТУ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА

Данное исследование посвящено изучению концепта *ХОТУ* 'Север' в языковом сознании носителей якутского языка. В качестве метода исследования применяется ассоциативный эксперимент, который выявляет спонтанные представления участников. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что в языковом сознании исследуемых групп (якутов и представителей малочисленных народов Севера) сохраняется сходный набор реакций. Сходство объясняется близостью культур, в которых представители обеих групп прошли социализацию. Описываются стереотипные представления и символы Севера, составляющие ядро исследуемого концепта: *тымныы* 'холод, холодный, холодно', *хаар* 'снег', *таба* 'олень'. В качестве специфических можно выделить ассоциации *дьүкээбил* 'северное сияние' и *ыраах сир* 'дальняя земля, дальний край' в группе «якуты».

Ключевые слова: **концепт, языковое сознание, хоту, север, ассоциативный эксперимент.**

В последнее время все большую актуальность и значимость приобретают вопросы концептуализации. Исследователи связывают это с развитием идей когнитивной науки в лингвистике: «когнитивный механизм человека можно понять именно через язык, посредством языка, потому изучение этой проблемы в языке становится неизбежным» [1, с. 3].

Цель данной работы заключается в выявлении содержания концепта *ХОТУ* 'Север' в языковом сознании носителей якутского языка. Вслед за Е.Ф. Тарасовым определим языковое сознание как опосредованный языком образ мира той или иной культуры, «совокупность образов сознания, овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов, ассоциативных полей» [2, с. 36].

Языковое сознание, по мнению Л.С. Заморщиковой, отображает специфику взаимодействия с миром конкретного этноса. Ассоциативный эксперимент является одним из эффективных способов изучения языкового сознания: анализ конкретных форм выражения языкового сознания позволяет изучить идеальную форму культуры конкретного этноса в определенное историческое время [3].

Ассоциативный эксперимент проводился среди носителей якутского языка от 15 до 22 лет. При проведении эксперимента соблюдались следующие условия:

1. незаинтересованность информантов в результатах исследования;
2. анонимность участников;
3. неограниченность в количестве ассоциаций;
4. владение информантами якутским языком.

В эксперименте приняли участие студенты 1 и 2 курсов исторического, филологического факультетов, института языков и культуры Северо-Востока РФ Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, а также учащиеся 10, 11 классов Эйикской средней общеобразовательной школы Оленекского эвенкийского национального района Республики Саха (Якутия). Испытуемые были разделены на две условные группы: якуты и представители малочисленных народов (юкагиры, эвены, эвенки). Все участники эксперимента, как было написано выше, владеют якутским языком. Полученные результаты приводим ниже.

Рассмотрим реакции на слово *ХОТУ* в группе «якуты». Количество участников эксперимента в данной группе составило 102 человека. Всего было получено 108 реакций.

В качестве ядра ассоциативного поля в данной группе мы выделили 5 наиболее часто встречающихся ассоциаций (с результатами в 20 и более реакций): *тымныы* 'холод' (65), *таба* 'олень' (54), *хаар* 'снег' (33), *дьүкээбил* 'северное сияние' (27), *ыраах сир* 'дальняя земля, дальнее место, дальний край' (21).

Околоядерная и периферийная зоны представлены следующими смысловыми группами:

1. география, ландшафт, местность: *хайа* 'гора' (11), *туундара* 'тундра' (8), *дойдум* 'моя родина' (6), *тайҕа* 'тайга' (6), *хоту улуус* 'северный улус' (5), *Индигирка* 'р. Индигирка' (4), *муора* 'море' (3), *кыраһыабай/дьикти айылҕа* 'красивая /дивная природа' (3), *Арктика* (2), *Өймөкөөн* 'с. Оймякон' (2), *Муома* 'р. Мома, Момский улус' (2), *Тикси* 'пгт. Тикси' (2), *Саха сирэ* 'Якутия' (2), *хайысха* 'направление света' (2);

2. животный и растительный мир: *балык* 'рыба' (12), *лабыкта* 'ягель' (5), *сылгы* 'лошадь' (2), *чубуку* 'горный баран' (2), *түү/кыыл түүтэ* 'мех' (2);

3. жилище, предметы транспорта: *ураһа* 'ураса' (9), *сыарҕа* 'сани' (3), *наарта* 'нарты' (2);

4. природа, природные явления: *буурҕа* 'пурга' (18), *муус* 'лед' (11), *тыал* 'ветер' (10), *туман* (8), *түүн/үрүҥ түүн/хараҥа түүн* 'ночь/полярная ночь/темная ночь' (8), *Хотугу сулус* 'Полярная звезда' (8), *кыһын* 'зима' (6), *хараҥа/күн суох* 'темно/нет солнца' (6), *күн/үрдүк күн/киирбэт күн* 'солнце/солнце высоко/солнце не садится' (6), *силлиэ тыал* 'буря' (5), *ыраас салгын* 'чистый воздух' (2), *дьыбар* 'мороз' (2);

5. человек (вид деятельности, национальность, характеристики): *эбэҥки, эбэҥкилэр* 'эвенк, эвенки' (12), *аҕыйах ахсааннаах норуот*, 'малочисленные народы' (9), *эбэээннэр* 'эвены' (9), *халың таҥас* 'теплая одежда' (5), *хоту/хотугу үҥкүү* 'северный танец' (4), *чукча* (4), *дьүкэгиирдэр* 'юкагиры' (3), *долганнар* 'долганы' (3), *булчут, булчуттар* 'охотник, охотники' (2), *Чысхаан* 'сказочный персонаж, властелин холода' (2), *ыллаан саҥарар* 'акцент (северный) речи' (2);

6. цвет: *маҥан/үрүҥ* 'белый' (6), *халлаан күөх* 'голубой' (2).

Приведем также единичные реакции на слово-стимул *ХОТУ*: *Абый* 'Абыйский улус', *Анаабыр* 'р. Анабар, Анабарский улус', *ас* 'еда, пища', *бакалдын* эвенкийское 'встреча', *Балабан Таас* 'Балаган-Тас – потухший вулкан в Момском районе', *бураан* 'буран', *былыт* 'облако', *Верхоянские хребты*, *Дьааҥы өрүс* 'р. Яна', *дьиэ* 'дом', *дьон* 'люди', *илин* 'передняя часть, восток', *киэҥ* 'широкий, просторный', *компас*, *Куйаар дуораан* 'название радиостанции; куйаар – бескрайняя даль, дуораан – отзвук, эхо', *кутуйах* 'мышь', *күнү быһа үлэ* 'бесконечная работа, досл.: работа целый день', *кырса* 'песец', *мэкчиргэ* 'сова', *намыһах халлаан* 'низкое небо', *нэлэмэн* 'просторный, широкий', *ньуоска* 'ложка', *оҕуруолаах унтуу* 'унты, расшитые бисером', *оһуор* 'узор', *Өлөөн* 'р. Оленек, с. Оленек, Оленекский улус', *өлүү* 'смерть', *өрүс* 'река', *Пик Победы* 'высшая точка Якутии', *Саскылаах* 'с. Саскылах', *салааска* 'салазки', *саха* 'якут', *соҕуруу* 'юг', *суол* 'дорога', *сырдык* 'светлый', *һээдьэ* 'эвенский танец «Сээдьэ» ', *таба туутунэн тигиллибит сон* 'шуба, сшитая из оленьего меха', *табаһыт* 'оленевод', *тайах* 'лось', *талах* 'тальник', *тоҥ* 'мерзлый', *тоҥор* 'морозить', *туос* 'береста', *тыата аҕыйах* 'мало деревьев, мало леса', *тыл* 'язык', *тыс* 'лапки, шкурка', *Улахан Тарын* 'Большая Момская наледь', *үөһээ* 'верх, верхний', *үтүлүк* 'рукавица', *халбаһы* 'колбаса', *халлаан* 'небо', *хотой* 'орел', *Хоту-ас* 'название сети магазинов, торгующих мясными и колбасными изделиями', *хоту дойдулар* 'северные страны', *ыарахан үлэ* 'тяжелый труд', *ыт* 'собака', *этэрбэс* 'торбоса'.

Во второй группе, которая состояла из представителей малочисленных народов Севера «МНС», приняли участие 29 человек. Было получено 54 реакции, которые разделены на следующие зоны.

К ядерной зоне исследуемого концепта можно отнести три реакции: *тымныы* 'холод' (21), *таба* 'олень' (16) и *хаар* 'снег' (9).

Ассоциации, которые мы отнесли к периферийной зоне, мы также разделили по смысловым группам:

1. география, ландшафт, местность: *хоту улуустар* 'северные улусы' (3), *үрдүк хайа* 'высокая гора' (2), *хоту сир* 'северная земля' (2); *хоту өттүгэр/хоту диэки* 'на северной стороне' (2), *хоту* 'север, северный' (2), *ыраах* 'далеко, дальний' (2);

2. животный и растительный мир: *кыыл* 'зверь, дикий олень (диал.)' (4), *ньургуһун* 'подснежник' (3), *балык* 'рыба' (2);

3. природа, природные явления: *алмаас* 'алмаз' (2);

4. человек (национальность, вид деятельности, характеристики): *эбэҥки* 'эвенк' (4), *табаһыттар слеттара* 'слет оленеводов' (4), *Хоту-ас* 'название сети магазинов, торгующих мясными и колбасными изделиями' (4), *булт* 'охота' (3), *унтуу* 'унты' (3), *национальнай таҥас* 'национальная одежда' (2), *хоту дьоно* 'северяне' (2);

5. наречие: *элбэх* 'много' (2).

Единичные ассоциации приведем ниже: *аҕыйах ахсааннаах норуот*, 'малочисленные народы', *биир* 'один', *булчуттар* 'охотники', *дьүкээбил* 'северное сияние', *көлүүр* 'упряжка', *көс норуот* 'кочующий народ', *муус* 'лед', *тайҕа* 'тайга', *ый* 'месяц, луна', *кус* 'утка', *күн* 'солнце', *кыраһыабай* 'красивый', *кыһын* 'зима', *лабыкта* 'ягель', *В.Н. Лебедев* 'борец вольного стиля', *олоҥхо* 'олонхо (якутский героический эпос)', *үрдүк сыана* 'высокие цены', *үруҥ түүн* 'белые ночи', *реклама*, *сыл* 'год', *тирии таҥас* 'одежда из кожи', *тоҥ* 'мерзлый', *Туймаада* 'долина Туймада', *туундара* 'тундра', *тыс* 'лапки, шкурка', *хайыһар* 'лыжи', *хоту ыал* 'семья из Севера; семья, живущая на северной стороне', *хотуу* 'победа', *чубуку* 'горный баран', *ырыа* 'песня', *Эдьигээн* 'пос. Жиганск, Жиганский улус', *эһэ* 'медведь', *юрта*.

Приведем в виде таблицы ассоциации обеих групп испытуемых, входящие в ядерные зоны концепта *ХОТУ*:

Таблица 1

Ядерная зона концепта ХОТУ

Реакции	Якуты (102)	МНС (29)
тымныы	65 (63,7%)	21 (72,4%)
таба	54 (52,9%)	16 (55,2%)
хаар	33 (32,4%)	9 (31%)
дьүкээбил	27 (26,5%)	в ядро не входит
ыраах сир	21 (20,6%)	в ядро не входит

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что в языковом сознании исследуемых групп респондентов сохраняется сходный набор реакций: совпадение наблюдается в первых трех ассоциациях. Такое сходство объясняется близостью культур, в которых представители обеих групп прошли социализацию. Выявлено, что наиболее частотной выступает ассоциация *тымныы*. У 63,7% респондентов группы «якуты» и у 72,4% группы «МНС» слово-стимул *ХОТУ* ассоциируется с существительным «холод, мороз», с прилагательным «холодный, морозный» или с наречием «холодно, морозно». Высокий результат такой ассоциации неудивителен, так как он связан с климатическими условиями самого края. Следующая по частотности является реакция *таба* (52,9% и 55,2%). Дикий северный олень традиционно выступает одним из основных символов многих культур народов Арктики [см., например: 4; 5]. К стереотипным символам можно отнести и реакцию *хаар* (32,4% и 31%), т.к. Север является территорией, большая часть которой покрыта снегом.

Дьүкээбил 'северное сияние' ассоциируется у 26,5% респондентов в группе «якуты» со словом-стимулом *ХОТУ*. Во второй группе данная реакция встречается лишь один раз. В якутском языке *дьүкээбил* (*дьүкээбил уота*) 'огонь юкагира', в котором *дьүкээбил /дьүкээгир* – это якутское название юкагиров, живущих на Крайнем Севере [цит. по 6].

Последняя реакция из ядерной зоны – *ыраах сир* 'дальняя земля, дальнее место, дальний край' – встречается у 20,6% респондентов в группе «якуты». Во второй группе *ыраах* 'далекий, дальний, отдаленный; даль, дальность, отдаленность; далеко' встречается два раза и входит в периферийную зону исследуемого концепта.

Подробнее проанализируем данную реакцию. Согласно официальным документам 13 районов и улусов республики относятся к арктическим и северным [7]. Из них 7 полностью находятся за линией Северного полярного круга, а территория других 6 районов пересекает Северный полярный круг. В таблице 2 ниже приведем количество респондентов по районам (улусам) проживания (происхождения) и количество реакций *ыраах сир* / *ыраах* по выделенным группам:

Таблица 2

Таблица распределения по районам (улусам) проживания (происхождения) респондентов и количество реакций *ыраах сир* / *ыраах*

Группа районов (улусов)	Якуты		МНС	
	количество респондентов	количество реакций *ыраах сир*	количество респондентов	количество реакций *ыраах*
Северная и арктическая группа районов (улусов)	5	-	24	1
Остальные районы (улусы)	97	21	5	1

Исходя из результатов ассоциативного эксперимента, приведенных в таблице, можно сказать, что *ХОТУ* является дальним (отдаленным) местом для представителей центральной[1] группы районов (улусов) Республики Саха (Якутия).

Согласно традиционным представлениям якутов Север ассоциируется с миром мертвых. По мнению Н.В. Даниловой, в смысловой контекст слова ХОТУ «проецированы концепты, связанные не только с холодом, но и когнитивные образы с отрицательной характеристикой. В результате направление север находится на периферии освоенной территории и воспринимается как «далекое», «холодное» и «чужое» пространство» [8, с. 123].

Таким образом, анализ ассоциативного материала позволяет нам говорить о том, что в языковом сознании молодых людей, для которых якутский язык является родным или языком общения, концепт *ХОТУ* ассоциируется с холодным краем, со стереотипными символами Севера такими, как снег, олень, северное сияние. Интересным, на наш взгляд, является реакция респондентов из центральной группы районов (улусов), которые ассоциируют исследуемый концепт с *ыраах сир* ‘дальней землей, дальним краем’.

Библиографический список

1. Кысылбаикова М.И. *Концептуализация культуры в языковом национальном сознании (на материале якутского и английского языков)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Майкоп, 2018.
2. Тарасов Е. Ф. Языковое сознание. *Вопросы психолингвистики*. 2004; 2: 34 – 47.
3. Заморщикова Л.С. Ассоциативный тезаурус якутского языка. *Гуманитарные научные исследования.* 2014; 2. Available at: http://human.snauka.ru/2014/02/6027
4. Бодрова О.А. Этническая символика в контексте регионального брендинга (на примере мурманской области). *Труды Ферсмановской научной сессии ГИ КНЦ РАН.* 2017; 14: 19 – 22.
5. Головнёв А.В., Перевалова Е.В., Абрамов И.В., Куканов Д.А., Рогова А.С., Усенюк С.Г. *Кочевники Арктики: текстово-визуальные миниатюры.* Екатеринбург: Типография «Альфа Принт», 2015.
6. Данилова Н.И. Названия атмосферных явлений в якутском языке. *Сохранение и развитие языков и культур коренных народов Сибири. Материалы IV Международной научно-практической конференции.* 19 – 20 мая, Абакан: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2016: 179 – 183.
7. *Социально-экономическое развитие арктических и северных районов Республики Саха (Якутия) на 2014 – 2017 годы и на период до 2020 года.* Постановление Правительства РС (Я) от 15 августа 2014 года № 251 о комплексной программе Республики Саха (Якутия) (с изменениями на: 28.04.2017). Якутск, 2017.
8. Данилова Н.К. Концепт «Север/Хоту » в представлениях народа саха и долган. *АРКТИКА. XXI век. Гуманитарные науки*. 2015; 2(5): 121 – 126.

References

1. Kysylbaikova M.I. *Konceptualizaciya kul'tury v yazykovom nacional'nom soznanii (na materiale yakutskogo i anglijskogo yazykov)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Majkop, 2018.
2. Tarasov E. F. Yazykovoe soznanie. *Voprosy psiholingvistiki*. 2004; 2: 34 – 47.
3. Zamorschikova L.S. Associativnyj tezaurus yakutskogo yazyka. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya.* 2014; 2. Available at: http://human.snauka.ru/2014/02/6027
4. Bodrova O.A. `Etnicheskaya simvolika v kontekste regional'nogo brendinga (na primere murmanskoj oblasti). *Trudy Fersmanovskoj nauchnoj sessii GI KNC RAN.* 2017; 14: 19 – 22.
5. Golovnev A.V., Perevalova E.V., Abramov I.V., Kukanov D.A., Rogova A.S., Usenyuk S.G. *Kochevniki Arktiki: tekstovo-vizual'nye miniatyury.* Ekaterinburg: Tipografiya «Al'fa Print», 2015.
6. Danilova N.I. Nazvaniya atmosfernyh yavlenij v yakutskom yazyke. *Sohranenie i razvitie yazykov i kul'tur korennyh narodov Sibiri. Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* 19 – 20 maya, Abakan: Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova, 2016: 179 – 183.
7. *Social'no-`ekonomicheskoe razvitie arkticheskih i severnyh rajonov Respubliki Saha (Yakutiya) na 2014 – 2017 gody i na period do 2020 goda.* Postanovlenie Pravitel'stva RS (Ya) ot 15 avgusta 2014 goda № 251 o kompleksnoj programme Respubliki Saha (Yakutiya) (s izmeneniyami na: 28.04.2017). Yakutsk, 2017.
8. Danilova N.K. Koncept «Sever/Hotu » v predstavleniyah naroda saha i dolgan. *ARKTIKA. XXI vek. Gumanitarnye nauki*. 2015; 2(5): 121 – 126.

Статья поступила в редакцию 23.10.18

УДК 81

***Antipov A.G.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Literature and Russian Language, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: sante3@yandex.ru*

RUSSIAN LINGUOCULTURAL STEREOTYPES ABOUT CHINA AS A DISCURSIVE STRATEGY OF THE EMBODIMENT OF THE IMAGE OF XI JINPING IN MODERN RUSSIAN PUBLIC SPEECH (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN INTERNET PUBLICATIONS). The results of the study of modern Russian public speech presented in the article reflect the transitional nature of Russian Internet texts in the system of transformational aspects of the functioning of cultural and linguistic processes. In the study of linguistic and cultural stereotypes that are used in the discursive practice of the authors of Russian Internet publications to create an image of the political leader of China Xi Jinping, the article proposes a discursive strategic approach to the analysis of the main parameter of fixation of cultural and linguistic processes – units of linguistic expression of discourse. Theoretical and methodological argumentation of linguistic and cultural stereotypes as a discursive strategy for the embodiment of the image of the historical figure allowed to determine the formal, semantic and formal-semantic types of linguistic and cultural stereotyping, as well as private thematic types of cultural stereotypes about Xi Jinping, created by modern Russian Internet publications in our days. The proposed classification of linguistic and cultural stereotypes takes into account the cognitive nature of cultural and linguistic derivation and its models. The cultural and speech aspect of the functioning of linguistic and cultural stereotypes is presented in the article by the communicative and ethical analysis of the linguistic embodiment of the image of Xi Jinping, which made it possible to determine the vector intentions and strategies of the politically incorrect language of modern Russian Internet publications.

Key words: **linguistic and cultural stereotypes, Xi Jinping, discursive strategy, Russian Internet discourse, formal, semantic and formal-semantic stereotypes, cultural and linguistic derivation and its models, communicative-ethical analysis, invective functioning, politically incorrect language.**

***А.Г. Антипов**, д-р филол. наук, проф., проф. каф. литературы и русского языка, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: sante3@yandex.ru*

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ РУССКИХ О КИТАЕ КАК ДИСКУРСИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ВОПЛОЩЕНИЯ ОБРАЗА СИ ЦЗИНЬПИНА В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКИХ ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИЙ)

Результаты представленного в статье исследования современной русской публичной речи отражают переходный характер российских интернет-текстов в системе трасформационных аспектов функционирования культурных и лингвистических процессов. При исследовании лингвокультурных стреотипов, которые используются в дискурсивной практике авторов российских интернет-изданий для создания образа политического лидера КНР Си Цзиньпина, в статье предлагается дискурсивный стратегический подход к анализу основного параметра фиксации культурных и лингвистических процессов – единицам языкового выражения дискурса. Теоретико-методологическая аргументация лингвокультурных стереотипов как дискурсивной стратегии воплощения образа

[1] Под центральными районами (улусами) имеются ввиду районы (улусы), не входящие в список северной и арктической группы районов (улусов) РС (Я).

исторического деятеля позволила определить формальные, семантические и формально-семантические типы лингвокультурной стереотипизации, а также частные тематические виды культурных стереотипов о Си Цзиньпине, созданные современными российскими интернет-изданиями в наши дни. В предложенной классфикации лингвокультурных стеретипов учитывается когнитивный характер культурной и лингвистической деривации и её моделей. Культурно-речевой аспект функционирования лингвокультурных стереотипов представлен в статье коммуникативно-этическим анализом языкового воплощения образа Си Цзиньпина, что позволило определить инвекторные интенции и стратегии неполиткорректного языка современных российских интернет-изданий.

Ключевые слова: **лингвокультурные стереотипы, Си Цзьньпин, дискурсивная стратегия, российский интернет-дискурс, формальные, семантические и формально-семантические стереотипы, культурная и лингвистическая деривация и её модели, коммуникативно-этический анализ, инвективное функционирование, неполиткорректный язык.**

Использование лингвокультурных стереотипов для характеристики политических лидеров выступает в качестве одной из дискурсивных стратегий современных СМИ. Авторы публицистических текстов формируют особый взгляд на политика в своей стране, поэтому они не могут не обращаться к фонду национальных лингвогеографических представлений о стране лидера, нередко формируя новые стереотипы. Исследованию стереотипов, созданных современными СМИ о Китае, которые мы относим к русским лингвокультурным представлениям, заданным русской прессой, посвящена данная статья. Предмет изучения – лингвокультурные стереотипы русских о Китае как дискурсивная стратегия воплощения образа Си Цзиньпина, одного из самых популярных сегодня политических деятелей. Своё исследование мы построили на материале текстов русских интернет-изданий, имеющих определённые особенности более свободного жанрово-политического стиля документалистики.

Как дискурсивная стратегия, лингвокультурные стереотипы в прессе связаны с созданием текстов, понятных широкому кругу читателей. На этом основании автор газетно-публицистического стиля обращается к не менее понятным фактам, событиям, характеристикам, оценкам. В том случае, если он прибегает к инновационной манере, без которой немыслимы публицистические тексты, он вынужден вписывать свои инновации в понятный читателю мотивационно-побуждающий контекст традиционного восприятия. Тем более если речь идет о политической фигуре другой страны. Здесь манипулятивная функция политического дискурса, а газетно-публицистические его образцы естественным образом её реализуют, заставляет авора учитывать общий национальный фонд представлений о стране, которые мы относим к лингвогеографической когнитивной базе, часть которой составляют этнокультурные стереотипы и их лингвокультурная разновидность. Так, лингвокультурные стереотипы русских о Китае включают наряду с когнициями о богатой истории Китая, его современной политической ситуации, вкладе Китая в мировой научно-технический прогресс и культуру, представления о языке и культуре. Именно наивные представление русских о Китае, положенные в основу формирования русских лингвокультурных стереотипов, мы попытались реконструировать в используемых современными электронными СМИ лингвокультурных стереотипах – характеристиках образа партийного лидера КНР, рассмотрев эти стереотипы как особую дискусивную стратегию, выполняющую функции манипулятивного политического дискурса, частью которого является картина мира современного журналиста, не всегда пропагандирующего истинные ценности.

Лингвокультурный стереотип – это языковая культурная конструкция, отображающая этноспецифические представления о внутреннем или внешнем культурно-языковом пространстве. Использование внешних лингвокультурных стереотипов в дискурсе прессы выполняет важные функции конструирования чужого менталитета в своём окружении, в нашем случае – моделирования китайской культуры и языка на русской почве. К системе русских лингвокультурных стереотипов, бытующих в современной русской прессе, мы относим весь фонд русских идиом оценочной текстовой деривации, включая формальные, семантические и формально-семантические дериваты разной степени текстовой протяженности от слова к тесту как единицы-фрагменты публичного дискурса. Эти единицы рассматриваются нами в качестве результатов культурной и лингвистической деривации слова и текста.

В ядре дискурсивно-концептуальной практики журналистов, пищущих о Си Цзиньпине на русском языке, – образные номинации Лидера КНР различной лингвокультурологической природы, обнажающие исторические, социальные, полические, экономические, психологические, культурные и языковые представления русских о Китае: *Китайский Государственный и Политический Деятель, Действующий Генеральный Секретарь ЦК Коммунистической Партии Китая, Председатель Китайской Народной Республики, Председатель Центрального Военного Совета КНР, Лидер Китая, Верховный Лидер Китая, Председатель КНР, Председатель На Всю Жизнь, Новый Генсек КПК, Глава Поднебесной, Новый Император, Пожизненный Правитель / Монарх / Император Поднебесной, Президент Китая, Великий Китайский Лидер, Выдающийся Политический Деятель, Грядущий / Будущий Будда, Живой Ботхитсаттва, Практически Святой Человек, Далёкий Преемник Мао, Другой Мао, Современный Мао, Мао С Современными Технологиями, Мао XXI века, Товарищ Си, Реформатор Си, Борец с Коррупцией, Аскет, Принц, Наследный Партийный Китайский / Народный Лидер, Выходец из Номенклатурной Семьи, Сын Крупного Партийного Деятеля, Родственник Контрреволюционера, Большой Папа Китайского Народа, Папа Си, Представитель Древней Китайской Народность «Хан», Невозмутимый Конфуцианский Здоровый Китаец, Верный Государственник, Верный Защитник Родины, Западник, Шанхайский Градоначальник, Брошеный Муж, Хороший Отец, Главный / Большой / Самый Близкий / Заботливый Друг Детей, Застенчивый Дедушка Си, Большой Поклонник Плавания / Футбола / Горного Туризма / Чтения / Голливудских фильмов.*

Рассмотрим некоторые из формальных, семантических и формально-семантических лингвокультурных стереотипов о Си Цзиньпине, созданные в современном русском публицистическом интернет-дискурсе.

1. Формальные дериваты как лингвокультурные стереотипы представляют собой приёмы русского стиля, направленные на моделирование формально понятных единиц. Например, в газетном заголовоке: *Си Цзиньпин навсегда: партия «принцев» победила в КНР партию «комсомольцев»* [1] – используются традиционные публицистические приёмы воздействия: прецедентная фразеология англоязычного дискурса (*Си Цзиньпин навсегда*), прямые значения оформления ситуации (ситуатема глагола *победить*), политическая терминология (*КНР, партия, комсомольцы*). К инновационному компоненту идиомы относятся включенные в кавычки семантические дериваты *"принцы»* и *«комсомольцы»*. В отличие от формально-информативных дериватов семантические дериваты связаны с созданием вторичного подтекста на общетектовом уровне.

2. Семантические дериваты лингвокультурного стереотипизированного значения включают два семантических плана: прямой номинативный и переносный оценочный. Второй план связан с реализацией этнокультурных представлений. Читая заголовок *Си Цзиньпин навсегда: партия «принцев» победила в КНР партию «комсомольцев»*, мы понимаем, что *партия «принцев»* и *партия «комсомольцев»* – это определённые политические термины Поднебесной, рожденные в тексте публикации, но используемые её автором уверенно как единицы журналистской пропаганды. В этой части дискурса автор начинает формировать русский лингвополитический стереотип о Китае как двупартийном государстве за счёт использования оценочного потенциала лексем *принцы* и *комсомольцы*. Русская когниция, которая послужила автору статьи материалом семантической деривации, отсылает к известной концептуальной оппозиции советской и царской власти. Эта оппозиция понятна русскому читателю, не знакомому с системой официальных партийных номинаций, принятых в КНР, но хорошо осведомлённому о внутренней форме используемых журналистом языковых культурных моделей.

Семантические дериваты как лингвокультурные стереотипы продуктивны в газетно-публицистическом стиле, с его агрессивной картиной мира и языком политической борьбы. Вопросы о степени экспрессивности семантических дериватов решаются нами в контексте проблем соблюдения норм политически корректного языка, то есть в аспекте возможного функционирования семантических дериватов в качестве политических инвектив. Тезаурус наивных представлений об иностранном государстве осваивается в семантических дериватах через традиционные русские идиомы, такие как вторичные оценочные номинации или игровые паремии.

3. Единицы формально-семантической деривации – это вся номинативно-деривационная система лингвокультурных стереотипов, начиная с морфемно-морфонологических и деривационных характеристик производного слова и средств русского формо-, слово- и текстообразования. Стоящие за деривационными пропозиционально-фреймовые модели русской речевой деятельности репрезентируют прагматику и семантику национальной картины мира как элемента интернациональной культурной коммуникации, в нашем случае – русской и китайской. Китайская языковая картина мира выступает при этом в функции деривационного источника реализации журналистских мотиваций и производящей базой лингвокультурологических трансформаций с семантикой исторических, политических и иных этнокультурных когниций. Русская языковая картина мира представляет собой средство реализации интенциональных аспектов дискурса в области оформления лингвокультурных стереотипов.

В рамках данной статьи позволим себе ограничиться анализом активных моделей формально-семантической деривации, используемых авторами публикаций о Си Цзиньпине в функции лингвокультурных стереотипов.

Модель 1. «Джуси» [1]. Русского респондента нельзя заподозрить в том, что он знает этот китайский политический концепт. Иноязычных заимствований в русском языке из китайского, как и в китайском из русского, мало. В активной речевой практике русский лексикон по-прежнему располагает лексическим материалом в объёме словаря Фасмера с небольшими современными уточнениями. В китайской речевой культуре возможны лексические расширения за счёт пиджинов, но это всегда социально-культурные ограничения. Поэтому журналист, использующий фонетико-семантические заимствования из китайского языка, настраиваясь на китаеведческий стиль изложения, возлагает на себя миссию культурного посла. Кроме того, он моделирует русский язык, выводя агнонимы

на страницы печати. Центростремительность электронного издания во многом помогают автору решить эмические и этические задачи. Иноязычный элемент, лишённый в массовом сознании стереотипизированности восприятия, становится свободным с любой точки зрения, поскольку он чист грамматически.

Кто же такой «Джуси»? Семантическая структура 'пост председателя КНР, введённый Мао Цзэдуном' неизвестна русскому языковому сознанию, поэтому всё содержание статьи русский читатель соотносит с имеющимися у него социовозрастными стереотипами восприятия советизмов вроде *Председатель Политбюро СССР*. Лингвокультурный стереотип, используемый автором, основывается на советской мотивированности сознания, а также на известных русским культурных типажах советской номенклатуры. Журналист мотивирует сознание своих респондентов, во-первых, привлекая внимание к иноязычному сегменту своей речевой практики, во-вторых, вовлекая их в историю образования нового концепта, в структуре которого чётко противопоставляются лингвокультурные типажи своего и чужого Председателя. Экспрессивность этой модели обычно определена привлечением к экзотической внешней и внутренней форме, поскольку китайский язык и культура, – одно из популярных направлений культурного обмена в мире. Но в русских СМИ превалирует начало оценки со стороны неприятия западом всего советского как бездуховного, варварского, апокалиптического. Поэтому фигура лидера китайского коммунизма воспринимается читателем через лингвокультурный стереотип постперестроечной демократической России. И современная русская журналистика в её политически корректном ядре пропагандирует образ Си Цзиньпина как нового коммунистического вождя, формируя в сознании русского читателя новый стереотип нового строителя коммунизма через завуалированное использование оценок модели «Джуси». Языковой знак китайской культуры выступает при этом в эвфеминистической функции, поскольку для современной духовной России коммунизм и всё, что с ним может быть связано, ассоциируется с террором и разрушением. Так, образуемый автором статьи концепт «Джуси» синонимизируется в тексте с различными проявлениями коммунистического произвола, известными из новейшей истории Китая, например, эпохи культурной революции. (В русских интернет-изданиях концепт «Си Цзиньпин» подробно сопоставляется с ассоциативно-семантическим полем такого ограниченного функционально заимствования из китайского языка, как *хунвейбин*.) Сюжетные параллели Мао и Си, проводимые в статье, а также Си и Путина пропагандируют значительные перспективы инвективной линии функционирования китайской политической терминологии. Русский этнокультурный стереотип о Китае, раскрываемый на примере этой модели, – коммунистический Китай. (Ср. высказывание одной нашей знакомой: «Не люблю Китай: там все ходят строем».)

Модель 2. «Большой папа» [2], отсылающая к американскому и советскому политическому дискурсу, призвана сформировать положительный образ отца китайского народа. В современном Китае до сих пор одним из самых любимых исторических деятелей России остается Сталин. По нашим наблюдениям, при предъявлении студенческой аудитории, например, фотографии европейца в военной форме, наиболее частотной, а иногда и просто единственной ассоциацией оказывается ответ «Сталин». Вполне объясним этот мотивационный стереотип на номинативно-деривационном уровне текста. Так, автор-биограф стремится раскрыть тему «Великий китайский лидер», используя устоявшиеся и изобретённые номинативные знаки высокой эпитетной формы, гиперболизируя новую для русского сознания фигуру в исторически известной манере русского трибунного языка, дополнительно воссоздавая модный восточный колорит: *наследный китайский партийный лидер, представитель древней китайской народности «хан» – одной из самых чистокровных народностей Китая, правитель КНР, лицо и прообраз современной коммунистической элиты, народный лидер, председатель КНР, президент Китая, папа Си*. Ментальной основой авторского персоновосприятия служат характеризующие пропозиции, что отражает и особенности китайской корневой конструирующей деривации. Концептуальная модель пропаганды реализует, конечно, сегменты китайского культурного фрейма «Император» через компоненты таксономического фрейма «Председатель партии принцев», к особым сегментам которого относится субфреймы «Дитя врага народа» и «Аскет», с освоением которых авторы русской политической периодики связывают объяснение безграничной любви китайского народа к Си Цзиньпину.

Модель 3. «Дитя врага народа» [3]. Репрессии, перенесенные Си Цзиньпином в детстве, – общее место современной русской публицистической пропаганды. Сам образ униженного и оскорблённого ребёнка партийного чиновника так же отсылает к сталинскому периоду русской истории, как и используемые авторами логические конструкты оценочного типа, вызывающие жалость и сострадание. Однако нередко культурные модели явно искажаются за счёт этических нарушений. В частности, вынося в заголовок статьи цитату Си Цзиньпина, автор публикации играет с русским сознанием, в котором и культурно, и символически закреплены пейоративные зоосмыслы. Выхваченное из культурного контекста (любимый поверхностный журналистский приём), прецедентное высказывание *«Пил со свиньями из одного ведра»* политически некорректно в силу своей явной инвекторной интенциональности. Автор публикации моделирует неверный перевод культурного смысла в когнитивном тезаурусе большей части своих респондентов, по сути, формируя инвективный лингвокультурный стереотип одного из важных друзей и союзников современной России. Антиэтикетность публикации приводит к коммуникативному нарушению восприятия оценки. То, что должно было привести к жалости, расценивается в лучшем случае в когнитивно-пародийном фокусе [4], в худшем – в оскорбительном. Явную коммуникативную неудачу автора можно было бы объяснить форматом издания, но известная лингвокультурная манера «Аргументов и фактов» в области языка и стиля уже давно заслуживает государственной оценки комитета по этике. Излишняя раскрепощённость коммуникации этого издания привела, например, к тому, что многие читатели, увидевшие заголовок статьи данной статьи, пришли к выводу о некомпетентности представленных материалов этого образчика жёлтой прессы. При проведении эксперимента, связанного с оценкой содержания газетного заголовка, испытуемые определённо заявляли о неэтичности и неполиткорректности представленного в статье содержания. Такое восприятие во многом обусловлено неэтичностью заголовка. В итоге, попытка создать образ несчастного ребёнка привела к закреплению в сознании читателей искажённой этической рамки дискурса благодаря нежелательным зооассоциациям, свойственным русскому языковому менталитету. Впрочем, инвективная модель часто характеризует современный русский язык газеты. Установить иные интенции дискурса, кроме инвективных, бывает часто довольно трудно. В этой статье зевгматический приём стиля, приведший к формирования ключевого зооконцепта в дискурсе публикации, отсылает читателя к известным социокультурным оценкам китайцев как недостаточно чистоплотной нации. Ср., например, название другой интернет публикации, посвящённой неэтическому поведению китайских туристов в Москве*: «А кто виноват? Гиды сообщили, что китайские туристы загадили всю Москву»* [5]. Представляя не подтверждённую информацию об осквернении китайским туристом Благовещенского собора, русские интернет-издания моделируют её в крайне жёсткой агрессивной манере. Если проанализировать оценочную предикативность подобных современных русских интернет-текстов, то можно выделить ситуатемную закрепленность предикатов низкой оценки. На фоне использования образной номинации страны – *«Поднебесная»* – эти предикаты неполиткорректно отображают ситуации поведения китайских туристов в России. Ср. тревожные заголовки русских интернет-изданий: *Китайские туристы загадили всю Москву, Китайцы загадили Кремль, Китайские туристы загадили Байкал, Китайская угроза: туристы из Поднебесной убивают Байкал?, Китайцы опустошают уникальный пляж бухты Стеклянной близ Владивостока, Что творят китайские туристы в России, Китайских туристов признали худшими в мире* и подобные. Конечно, в китайской культуре не существует многих европейских табу, но китаец никогда не оскорбит или унизит собеседника вербально, никогда не выразит своего пренебрежения в обыденной коммуникации или будет демонстрировать своё агрессивное настроение. Русская тревожность, состояние, проистекающее из отсутствия веры в завтрашнем дне, веры, которая была у советского человека, подстрекается в Рунете намеренно. Русские хорошо знают, что китайцы очень трудолюбивы и работоспособны. Это раздражает, как и то, что китайцы работают на их земле. Трудолюбию китайцев русский может противопоставить разве что свою лень. Тот факт, что многие молодые россияне предпочитают сегодня не работать более чем красноречив. СМИ играют и на этом, утверждая, что в Китае много и долго работают, потому что китайцы не получают пенсии. Отсутствие пособия по старости – ещё один стереотип, рождённый в современных российских СМИ в угоду пенсионной реформе (см., например, выпуск телевизионной программы «Вести недели» телеканала «Россия 1» от 16 июля 2018 года) или просто из зависти к солидным пенсионным накоплениям китайских граждан.

Модель 4. «Труд». Ответное письмо Си Цзиньпина учащимся-передовикам труда Института трудовых отношений КНР посвящено труду как самому славному, великому, почётному и прекрасному делу [6]. Прекрасное отношение к труду уже искоренено в России, потому что лучше, по мнению большинства, своровать, чем заработать. В Китае ходит много анекдотов про русских бизнесменов, которые зарабатывают обманным путём в России, продавая некачественные китайские товары. Купить дёшево – продать дорого – всё ещё распространённая схема российского рынка. Русский стереотип о некачественных китайских товарах обусловлен вульгарным русским бизнесом. Труд, в его марксистско-ленинской идеологии, привёл современный Китай к высокому уровню благосостояния и социальной защиты. До этого уровня стереотипизированные русские СМИ всё ещё не могут дорасти или не хотят в угоду прозападной пропаганде или своим меркантильным интересам. В частности, стереотипы телевосприятия, с которыми мы столкнулись после последней своей годичной командировки в Китай: «В Китае одни нищие», «В Китае нет пенсий», «В Китае плохая социалка», «В Китае плохая погода», «В Китае грязно» и некоторые другие – не имеют ничего общего с реальным положением дел в КНР.

Наряду с негативной или иронической оценочностью, представленной в Рунете, разнообразные фрагменты китайской картины мира и высказывания его лидера могут приводится в русских актуальных публичных текстах в зоне положительной аргументации. Об этом свидетельствует, например, возрождение русской советской риторики благодаря использованию в Китае русских лингвокультурных стереотипов советского периода. Прозападная русская пропаганда, конечно, высмеивает ценностную картину мира языка советской пропаганды, называя её сегментом неживого новояза (к сожалению, пропагандисты явно забывают об исключительной важности некоторых мёртвых языков, о ностальгии современного российского общества, его советских корнях [7]). Для Китая дружба с Россией – это не простые слова. В КНР сохраняется через язык совет-

ско-китайской дружбы тот чистый образ языка, к которому стремились теоретики марксистско-ленинского учения. Ср. высказывание: *Во время встречи с детьми Си Цзиньпин призвал детей учить китайский язык, больше узнавать о китайской культуре и истории. Кроме того, они вместе посадили дерево дружбы. Си Цзиньпин сказал, что они посадили не просто дерево, а заложили семена крепкой китайско-австралийской дружбы, которые непременно обратятся в высокие цветущие деревья* [8]. Современный же балаган российских масс-медиа, как это можно увидеть в массе не только интернет-изданий, удобен всем, кроме России, поскольку – в первую очередь – игровые стратегии пародийного осмеивания, например, социалистических стереотипов, разрушают язык, а через его трансформации – и русскую языковую ментальность. Следует признать, что одним духовным возрождением не только не будешь сыт. А американизированный вариант русского языка, который бытует сегодня уже не столько как жаргон, а скорее – как особая функциональная система трансформированной русской ментальности [9], показывает, что диверсные тактики современных российских СМИ принесли долгожданные результаты каким-то иноагентам. К счастью, Китай, как это следует из дипломатического дискурса его лидера, свободен в культурном и лингвистическом выборе приоритетов.

Модель 5. «Учитель». Отношение к учителям в Китае особое. Сама этикетная модель китайской коммуникации предполагает удивительное трогательное, почтительное обращение школьников и студентов к педагогам. Любой китайский малыш заговорит с тобой весело и задорно, неизменно уважительно, какую бы языковую форму: китайскую, английскую или русскую – он ни использовал. Этикетные формы обращений *учитель* и *преподаватель* первыми осваиваются студентами русского отделения. В России лексема *учитель* давно приобрела – и именно благодаря освещению нелицеприятных фактов в СМИ – отрицательные коннотации. Она давно замещена в современном русскоязычном дискурсе сниженной лингвокультуремой *училка*. Ср. современные культурные контексты функционирования этой единицы школьного жаргона: *«Училка»* (российский художественный драма, триллер, боевик), *«Очень сексуальная училка»* (видео-ролики), *«Очень плохая училка»* (американская развязная, в меру непристойная комедия), *«Училка недобитая»* (роман для взрослых Ольги Анафест), *«Молодая училка – это жизненно»* (новости блога maminclub.lv), *«Училки»* (название компании на Фейсбук), *uchilka.ru* (название сайта), *«Неадекватная училка»* (интернет-сочетание), *«Если оглянуться в прошлый год, не такая уж плохая из неё училка получилась»* (интернет-высказывание). Ни о каком уважении и почёте к работникам образования речи в современных российских СМИ не идет. Русский учитель – это алкоголик, взяточник, сексуальный маньяк, хам, псих и тиран. Преобладание инвекторной модели конструирования концепта отражает социальные изменения отношения к профессии учителя в России по сравнению с советским периодом её истории. Об атмосферном языке изображения характера современного педагогического работника образца советского кино, театра, литературы, живописи, музыки сегодня тоже не может идти речи. Авторы периодических изданий не скупятся на инвективные эпитеты и сравнения, что в целом приводит к весьма плачевным результатам в обыденной коммуникации. Однажды мы наблюдали речь одной родительницы, практикующего адвоката, которая в присутствии двух своих дочерей-школьниц называла педагога-предметника и классного руководителя девочек *колхозницей* и *дояркой* (именования трудовых профессий в инвективной функции давно утвердились в сознании современных носителей русского языка). Эти закреплённые дискурсивно семейные номинации повторялись и детьми. На фоне таких жутких речевых фактов призыв Си Цзиньпина уважать труд учителей становится символическим, культурно-знаковым для русского изменённого языкового менталитета. Опубликованное в русских СМИ поздравление Си Цзиньпина с днём учителя, обращённое Китаю, воспринимается как моралите современному российскому обществу. Китайский лидер становится Учителем России. Ср. этические мотивационные функции ядра пропозиции *учить* в интернет-материалах о Си Цзиньпине и детях: *Океан любви – китайские, российские учителя и ученики вспоминают моменты встречи с Си Цзиньпином*; *Си Цзиньпин рассказал о китайском мальчике, который захотел учиться в России*; *Мечта большинства детей Китая – быть учёными* и многие другие. Реминисценции известного русского художественного стереотипа «Ленин и дети» и ленинской паремии «Учиться, учиться и ещё раз учиться», представленное в публикации материалов радиоэфира [8], раскрывают главные концептуальные смыслы концептуальной модели «Учитель Си Цзиньпин»: *«Друг детей»*, *«Любящий отец»*, *«Застенчивый дедушка»*, *«Друг детей»*, *«Большой брат»*, *«Большой друг»*, *«Близкий друг»*, *«Верный защитник Родины»*, *«Культурный посол»*. Языковое воплощение образа Си Цзиньпина определяется в метасуждениях высокой модальности. Ср., например, контексты: *Си Цзиньпин перед ведущими учёными Китая отметил, что быть учёными – это мечта большинства детей Китая. Необходимо прилагать усилия, чтобы научная деятельность стала привлекательной профессией, о которой бы мечтало больше детей; Си Цзиньпин часто говорит, что здоровый рост и развитие детей – это его самая главная цель и желание. Этот «Большой друг» в глазах детей постоянно заботится о будущем детей, потому что именно они – это главная надежда нации и будущее страны.*

Отношение к детям в Китае исключительное. К такой любви и нежности, которой окружено китайское детство, можно только стремиться. Ребёнок в китайской семье – центр вселенной. Ему подчинён весь семейный клан, ему покланяется общество. Прогресс китайского образования всех уровней – красноречивое тому подтверждение. Представить себе конфликтное общение с детьми в семье или школе невозможно, как невозможно встретить мать оскорбляющую своё дитя прилюдно. (Ситуации русской материнской речевой агрессии мы сможем выделить в нашей следующей статье Вестника «Русская Медея: материнская речевая агрессия».) Поэтому в моделируемых российскими СМИ концептуальных компонентах образа «Учителя Си Цзиньпина» запечатлеваются духовные источники китайских семейных ценностей. Общение с детьми Си Цзиньпина изображается в трогательной семейной модальности: *Независимо от того, насколько сильно он занят, он всегда находит время для того, чтобы позаботиться о детях; Си Цзиньпин не только выдающийся политический деятель и председатель КНР, но и хороший отец; После встречи с председателем КНР 7-летняя девочка Цзоу Жуйнин в своём дневнике написала: «Дедушка Си очень застенчив»*. Скромность лидера КНР – ещё один ориентир для российского общества.

Таким образом, проведённое исследование показало, что лингвокультурные стереотипы русских о Китае встроены в систему этнокультурных стереотипов: исторических, политических, экономических, социальных, психологических, культурных и языковых. Диалог китайской и русской культур сегодня немыслим без поиска оснований сохранения языковых культурных ценностей. Лидер КНР Си Цзиньпин выступает той ключевой фигурой эпохи, обращение к которой помогает понять в характере переходных текстов (о понятии «переходного текста» см. в: [10]) нашего времени причины некоторых трансформационных изменений в современной российской лингвокультуре, поскольку модели и средства языкового воплощения личности китайского руководителя представляют современному российскому обществу образцы утраченной чистой, богатой, красивой советской русской речи.

Библиографический список

1. Береснев В., Вандышева О., Гавриленко А. Си Цзиньпин навсегда: партия «принцев» победила в КНР партию «комсомольцев». *БизнесОнлайн. Деловая электронная газета Татарстана. 13.03.2018*. Available at: http:\\www.business-gazeta.ru/13.03.2018
2. Тихонов Н. Президент Китая. Биография Си Цзиньпина. *Всё о Китае. Laovaev. net*. Available at: http: \\ www. laovaev.net/ 19.07.2018.
3. Иванов Г. «Пил со свиньями из одного ведра». Как Син Цзиньпин пришел к власти. *AIF.ru*. Available at: http:\\www. aif.ru/1.06.2018.
4. Лушникова Г.И. Когнитивные процессы в литературной пародии. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2008; 5 (61): 225 – 229.
5. PokemonKa. А кто виноват? Гиды сообщили, что китайские туристы загадили всю Москву. *Fishki. Сообщество «Новости со всего мира»*. Available at: http: \\ www. fishki/ 6.09.2018.
6. Си Цзиньпин призвал учащихся-передовиков труда Института трудовых отношений КНР стать творцами новой эпохи. *China.com*. Available at: http: \\ www. china.com/ 30.04.2018.
7. Ностальгия по советскому. Отв. ред. З.И. Резанова. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2011.
8. Девять душевных эпизодов общения председателя КНР Си Цзиньпина с детьми. *CRLonlain. Международное радио Китая*. Available at: http:\\www.rassian.cri.cn/ 2018.06.01
9. Антипов А.Г. Трансформационная динамика современной русской речи. *Лингвистика как форма жизни*. 2015; Вып. 4: 2 – 24.
10. Шунков А.В. *«Переходный текст» русской литературы второй половины XVII – начала XVIII века: проблемы поэтики*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Томск, 2015.

References

1. Beresnev V., Vandysheva O., Gavrilenko A. Si Czin'pin navsegda: partiya «princev» pobedila v KNR partiyu «komsomol'cev». *BiznesOnlajn. Delovaya `elektronnaya gazeta Tatarstana. 13.03.2018*. Available at: http:\\www.business-gazeta.ru/13.03.2018
2. Tihonov N. Prezident Kitaya. Biografiya Si Czin'pina. *Vse o Kitae. Laovaev. net*. Available at: http: \\ www. laovaev.net/ 19.07.2018.
3. Ivanov G. «Pil so svin'yami iz odnogo vedra». Kak Sin Czin'pin prishel k vlasti. *AIF.ru*. Available at: http:\\www. aif.ru/1.06.2018.
4. Lushnikova G.I. Kognitivnye processy v literaturnoj parodii. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2008; 5 (61): 225 – 229.
5. PokemonKa. A kto vinovat? Gidy soobschili, chto kitajskie turisty zagadili vsyu Moskvu. *Fishki. Soobschestvo «Novosti so vsego mira»*. Available at: http: \\ www. fishki/ 6.09.2018.
6. Si Czin'pin prizval uchaschihsya-peredovikov truda Instituta trudovyh otnoshenij KNR stat' tvorcami novoj `epohi. *China.com*. Available at: http: \\ www. china.com/ 30.04.2018.
7. Nostal'giya po sovetskomu. Otv. red. Z.I. Rezanova. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2011.

8. Devyat' dushevnyh `epizodov obscheniya predsedatelya KNR Si Czin'pina s det'mi. *CRLonlain. Mezhdunarodnoe radio Kitaya*. Available at: http:\\www.rassian.cri.cn/2018.06.01
9. Antipov A.G. Transformacionnaya dinamika sovremennoj russkoj rechi. *Lingvistika kak forma zhizni*. 2015; Vyp. 4: 2 – 24.
10. Shunkov A.V. *«Perehodnyj tekst» russkoj literatury vtoroj poloviny XVII – nachala HVIII veka: problemy po`etiki*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Tomsk, 2015.

Статья поступила в редакцию 17.10.18

УДК 81-26

***Antropova L.I.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: alitier@mail.ru*
***Polyakova L.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: lilitmgn@mail.ru*
***Zalavina T.Yu**, Cand. of Sciences (Philology), Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: tania_mgn@rambler.ru*
***Yuzhakova Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: julia_south@mail.ru*

SOCIOCULTURAL CONDITIONS OF LANGUAGE VARIATION IN NATIONAL LANGUAGES. The article deals with a problem of social differentiation of the language. In particular, the authors consider theoretical problems of the specifics of language use in different socially motivated situations of communication, the conditions of language variability, the speaker of coded standard language is characterized, having the ability to switch from one language to another one during official/unofficial communication. The authors of the article analyze various socially-structured informal language situations related to the unprepared areas of communication, the sociolinguistic foundations of private conversations are verified too. The authors conclude that when changing a language situation, the speaker of codified language changes his/her speech to the regional colloquial language.

Key words: **sociolinguistic differences, language variation, the speaker of coded standard language, language situation.**

***Л.И. Антропова**, д-р филол. наук, проф., Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: alitier@mail.ru*
***Л.С. Полякова**, канд. филол. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, E-mail: lilitmgn@mail.ru*
***Т.Ю. Залавина**, канд. филол. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, E-mail: tania_mgn@rambler.ru*
***Ю.В. Южакова**, канд. филол. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, E-mail: julia_south@mail.ru*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ УСЛОВИЯ ЯЗЫКОВОЙ ВАРИАТИВНОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ

Статья посвящена проблеме социальной дифференциации языка. В частности, авторами рассматриваются теоретические проблемы специфики употребления языка в разных социально мотивированных ситуациях общения, условия языковой вариативности, характеризуется носитель кодифицированного литературного языка, обладающий способностью переключаться с одного социокультурного языка на другой в официальной/неофициальной коммуникации. Авторами статьи были проанализированы различные социально структурированные неофициальные языковые ситуации, относящиеся к неподготовленным сферам общения, также были выявлены социолингвистические основы частных бесед. Авторы пришли к выводу, что при смене языковой ситуации, носитель кодифицированного литературного языка переключается на региональный разговорный язык.

Ключевые слова: **социолингвистическая дифференциация, языковая вариативность, носитель кодифицированного литературного языка, языковая ситуация.**

Scientific development of the issue of socio-cultural variability of national languages in American, German, French, Czech and Russian Sociolinguistics is directly related to the problem of the study of social differentiation of a language, which although being studied in linguistics, still arouses interest among linguists. It is especially associated with the specificity of the social motivation of the language depending on the changes taking place in the society, i.e. depending on extralinguistic factors. Constantly changing extralinguistic factors cause functioning of different language versions, which can be chosen and used by the speakers of standard language in their everyday life [1; 2]. We may find the issues related to the nature of the use of this or that form of language existence in other linguistic works, whose main objective is traditionally the study of the national language situation and a closely related to it problem of social differentiation of a language, determined by the presence of various social strata and groups [3, p. 971-973].

In this paper language situation is understood as socially motivated model of a native speaker's speech behaviour in socio-linguistic space. From this perspective, the concept of linguistic situation is defined as the interaction of extralinguistic and intratextual, basic changes. Colloquial forms of languages vary in individual linguistic levels: phonetics, grammar, vocabulary. Since any language exists because of a society, these levels depend on socio-communicative situations and social conditions, where native speakers are situated.

Nowadays in linguistics there is no unified definition for such terms as "sociolinguistic variants", "sociolinguistic subsystem", "social linguistic variants", "language variation", "variant". Some scholars, like A.D. Schweitzer, V.M. Alpatov, L.P. Krysin, R. Fasold, P. Trudgill and others, use the terms "variance" and "variability" as synonyms, and other scientists consider them as separate terms. As we are interested in the social nature of linguistic changes, we adhere to the definition of sociolinguistic subsystems of a language as the continuum forms of its existence. We refer to the forms of existence of a language (Language Variety, Existenzformen der Sprache, Formes de l'existence du language) as socially and communicatively differentiated, relatively autonomous language systems with their own set of linguistic signs and with their specific features of functioning in modern communication. First of all, we are talking here about social variance of any national language, which is determined by linguistic stratification, social status of speakers and their social-speaking roles in given speech situations. As it is known, in formal situations a coded language is used, e.g.: American English (Standard American English), Standard language in the UK; deutsche Literatursprache or Standartsprache (standard German) in Germany; the official standard-written language of France (le français littéraire) or standard general French language (la langue française standartisée générale), le littéraire français, etc. Typological overview of modern language situations in America, Germany, France, and Russia allowed as identify literary, as well as extra literary forms of existence of national languages.

With regard to the functioning of the dialects in Western European countries, they are considered to be reasonably well investigated. However, linguists' interest to the study of different types of dialects, which had equal historical conditions for their development, still remains rather high, both in terms of identifying language similarities and differences, and building the typology of the forms of existence of European languages, including English, French, German and Czech.

However, foreign and Russian sociolinguists, dealing with the problem of social differentiation in languages, rather note different forms of existence of languages than describe them in detail. Moreover, their primary attention is paid to the use of language by different social groups regardless of the "social role" of the same speaker. A number of sociolinguistic studies give scientists the opportunity to present language as a set of various differential forms and to assert that the existence of different forms of any national language is rather a rule than an exception, and they (forms) are determined by social conditions and the objectives of native speakers [3]. It should be noted that the concept of sociolinguistic differentiation is related to the functioning of the national language in different socio-communicative and territorial conditions. That is why languages have been explored in different regions of Germany, France, the Czech Republic, and Russia. Comparative studies, however, were mostly done on small fragments of language material and on separate linguistic levels. In special literature on linguistics there is still no systematic comparative study of European and Russian languages in terms of their linguistic conformity by forms of linguistic entities. Moreover, in sociolinguistic studies, so far, the mechanism of affecting social factors on language has been little investigated, and the system and the peculiarities of targeted influence of a society on a language remain unexplored. In this respect, when building the typology of forms of existence of the language, promising proved to be the method proposed by L.P. Krysin when researching sociolinguistic subsystems of Russian language [4]. It is this approach that allows you to identify communication situations, where the speakers of coded standard language may occur during the day, and which may be used for building a typology of forms of existence of other national languages.

For scientists one of the burning issues in the phenomenon of the forms of existence of national language remains the question of what level should be considered appropriate when looking for these differentiations. As we see it, they may be found in speakers' various socio-linguistic behaviours, as the speech of every native speaker does not only reflect his/her public relations, but also the conceptual and linguistic picture of the world.

The analysis of the current linguistic situation in different countries allowed us to distinguish literary forms and extraliterary sub-systems of national languages, or the forms of their existence. The paradigm of socio-linguistic space constitute the coded standard language, standard-colloquial, regional colloquial language, urban and regional dialects. It should be noted that, although territorial dialects have undergone significant changes as compared to the period of their development, they still continue to play a significant role in the process of oral communication both among the villagers, or educated and intelligent people.

Let us consider local dialects, which being the variants of national languages, function within a limited region. They also remain a favourite topic for the researchers of modern languages. A number of researchers continue to explore modern dialects, their speakers, and the role of dialects in the paradigm of unilingual linguistic situations. They compare the linguistic characteristics of dialects and a coded standard language (CSL), explore the use of dialects in different communicative situations. The speakers of the coded language continue to find in the dialects "trust, intimacy with colleagues". Among the scientists, the terms Dialekt/Mundart are used as synonyms [5, p. 207-208].

New data on the changing social role of dialects in everyday life of various Western European countries, maintaining dialects' independence, have enabled scientists to consider dialects one of the ways of leaning the national language picture and carry out a comparative analysis of modern language situations in America, France, and Germany [6, p. 267-268].

They point to the fact that territorial dialects are still an important means of informal communication, as they are motivated by social situations and are determined by the changes going in today's national society. The authors show that territorial dialects are contrasted with the standard language in different options and characteristics. For example, according to lexical-morphological markers we can identify: a) Plattdeutsch and the coded standard language (*De kinners maket em hus klamauk, Die Kinder machen im Haus Krach 'The kids are being noisy at home*'; *Guten Tag/Grüß Got* 'Good afternoon', *Brotchen / Schrippe* '*a bun*'; the pronunciation of [g] as [h]); b) Russian regional colloquial language Ruhrdeutsch (*Aus'n Konsum/ anne Ecke*/ *Aus dem Konsum/an der Ecke* '*From the shop/at the corner*'; assimilation of verbs with personal pronouns: «Was frachse?» «*Was fragst du? 'What are you asking about*?') [7, p. 170]. The analyzed range of dialects allowed the scientists to establish and form different types of dialect speakers and explore the dynamic innovation processes that take place in colloquial speech and affect national standard language.

In conclusion, it should be noted that each of these approaches to scientific problems of forms of existence and functioning of different sociolinguistic variants (subsystems) of national languages has a different value for the creation a typology of forms of existence of national languages. The opposition comparison method allows identifying the differences in linguistic and communicative rules of coded standard (CSL) and colloquial languages, operating in different territorial and social conditions. This enables us to conclude that spoken languages, due to the change of communicative situations, have their own linguistic and communicative norms, both in the regions, and within the cities.

In this regard, various socially-structured informal situations, related to different unprepared fields of communication, can be explored. Sociolinguistic basis of such private interviews, where the speakers of a coded standard language are situated, can be, e.g.: *discussion of novelties in music and literature, hosting guests, celebration of someone's birthday, the anniversary of a firm, an enterprise, a city; sharing the impressions on a holiday, purchases*. When changing the situation, the speaker of the coded standard language switches to the regional colloquial language: "*bank", " savings banks", "canteen and cafes", "doctor's appointment", "road accident", "State Road Police", "shopping in a foreign city", "house rent"*, etc. Sociolinguistic factor for the transition to the urban colloquial language/urban dialect is explained by both the changing situations, and the changing socio-communicative roles of the coded standard language speakers. At the root of all these speech situations lies speakers' communicative experience, their common communicative background, and, therefore, the speakers of coded standard language, owing to their intelligence, can switch from one sociocultural language to another one, making their statements at speech guess and using topical conversational vocabulary for particular situations.

The analysis does not aim at being exhaustive to make a complete typology of forms of existence of a language and to describe the mechanisms of social and situation-dependent use of this or that language. The paper considers the main sociolinguistic criterion of functioning of different languages: the type of one speaker of coded standard language, who, depending on various communicative contexts, is able to switch from one language to another one. This criterion is one of the main cross-lingual universals of national languages.

Библиографический список

1. Антропова Л.И. *Формы существования языка: социокультурно-коммуникативный подход*. Диссертация … доктора филологических наук. Челябинск, 2005.
2. Залавина Т.Ю., Антропова Л.И. Вариантность глагольных фразеологизмов-репрезентантов концепта «порицание» в национальных языках. *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2018; 2: 54 – 61.
3. Dittmar N. Text- and Geshprachslinguistic: ein internationals Handbuch zeitgenos- sischer Forshung = Linguistics of Text and Conversation. *Handbucher zur Schpar-und Kommuni- kationswissenschaft*. Bd.16 Halbbd.: 2001; 2: 971 – 973.
4. Крысин Л.П. О перспективах социолингвистических исследованиях в русистике *Русистика*. 1992; 2: 96–106. Available at: http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-92.htm
5. Schönfeld H. Varianten, Varietaten und Sprachvariation. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*. 1985,38 (1): 207 – 208.
6. Гроссе Р. Диалекты и письменный язык на территории Верхней Саксонии. *Вопросы германского языкознания*. 1961: 267 – 268.
7. Bausinger H. *Dialekte, Sprachbarrieren, Sondersprachen. Deutsch fur Deutsche*. Frankfurt am Main: Bd.2. 1979.

References

1. Antropova L.I. *Formy suschestvovaniya yazyka: sociokul'turno-kommunikativnyj podhod*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2005.
2. Zalavina T.Yu., Antropova L.I. Variantnost' glagol'nyh frazeologizmov-reprezentantov koncepta «poricanie» v nacional'nyh yazykah. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. 2018; 2: 54 – 61.
3. Dittmar N. Text- and Geshprachslinguistic: ein internationals Handbuch zeitgenos- sischer Forshung = Linguistics of Text and Conversation. *Handbucher zur Schpar-und Kommuni- kationswissenschaft*. Bd.16 Halbbd.: 2001; 2: 971 – 973.
4. Krysin L.P. O perspektivah sociolingvisticheskih issledovaniyah v rusistike *Rusistika*. 1992; 2: 96-106. Available at: http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-92.htm
5. Schönfeld H. Varianten, Varietaten und Sprachvariation. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*. 1985,38 (1): 207 – 208.
6. Grosse R. Dialekty i pis'mennyj yazyk na territorii Verhnej Saksonii. *Voprosy germanskogo yazykoznaniya*. 1961: 267 – 268.
7. Bausinger H. *Dialekte, Sprachbarrieren, Sondersprachen. Deutsch fur Deutsche*. Frankfurt am Main: Bd.2. 1979.

Статья поступила в редакцию 29.10.18

УДК 801.8

Bagandova I.M., *Cand. of Sciences (Philology), Dagestan Pedagogical State Unievrsity (Makhachkala, Russia), E-mail: rustam.bagandov.2015@mail.ru*

SYNTACTIC ORGANIZATION OF PROVERBS AND SAYINGS OF THE DARGIN LANGUAGE. The article is dedicated to the need to identify specific features of proverbs and sayings of the Dargin language, and their theoretical understanding in the aspect of the problem of the relationship between language and culture, which would contribute to a further broader understanding of the national world view, reflected in the Dargin language world picture. The author points to a significant difference between the syntactic relations of the three-term and two-term sentences in the Dargin language. The author explains the differences between these types of sentences by the fact that in a two-term sentence the subject concentrates both the person category and the class category in itself, and in the three-term sentence one of these categories belongs to the subject and the other object. The syntactic organization of the proverbs and sayings of the Dargin language, their metaphor, conciseness and accuracy are largely achieved by their syntactic structure, as the proverbs and sayings of the Dargin people cited prove.

Key words: **proverbs, sayings, structural and grammatical features, syntactic structure, subject, predicate, object, class-personal coordination, two-component, multicomponent.**

И.М. Багандова*, канд. филол. наук, Дагестанский педагогический государственный университет, г. Махачкала,*
E-mail: rustam.bagandov.2015@mail.ru

СИНТАКСИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена специфическим особенностям пословиц и поговорок даргинского языка и теоретическому осмыслению их в аспекте проблемы взаимосвязи языка и культуры, что способствовало бы дальнейшему более расширенному пониманию национального мировосприятия, отражённого в языковой картине мира даргинцев. В своей статье автор указывает на существенное отличие между синтаксическими отношениями трехчленного и двучленного предложений в даргинском языке. Различия между указанными видами предложений, автор объясняет тем, что в двучленном предложении подлежащее сосредоточивает в себе и категорию лица, и категорию класса, а в трехчленном предложении одна из этих категорий принадлежит подлежащему, а другая объекту. Синтаксическая организация пословиц и поговорок даргинского языка, их метафоричность, лаконичность и меткость в значительной степени достигается их синтаксическим строем, в чем убеждают приведенные в пример пословицы и поговорки даргинского народа.

Ключевые слова: **пословицы, поговорки, структурно-грамматические особенности, синтаксическое строение, подлежащее, сказуемое, объект, классно-личная координация, двухкомпонентные, многокомпонентные, полисиндетон, асиндетон.**

Лексические и структурно-грамматические особенности пословиц и поговорок даргинского языка являются теми факторами, что влияют на их синтаксическую организацию. То, что пословица и поговорка оформляются как предложение, служит причиной тому, что оформление паремий непосредственно связано с системой языка и с их функционированием в речи.

Исследование грамматического и синтаксического строения пословиц и поговорок даргинского языка выявляет особенности структуры указанных паремий и определяет их компонентный состав. Совокупность лексических элементов и есть компонентный состав, который необходим для реализации закрепленного языковой традицией содержания.

В даргинском языке структура пословиц и поговорок имеет чёткие формальные проявления, поддающиеся непосредственному наблюдению и описанию, так как организована по строгим законам грамматики и синтаксиса языка.

Для уточнения принципов внутренней организации пословиц и поговорок и их основных грамматических характеристик достаточно указать на то, что они делятся на двухкомпонентные и многокомпонентные. Чаще встречаются многокомпонентные паремии.

Исходя из синтаксического анализа, можно утверждать, что пословицы даргинского языка чаще всего состоят из двусоставных предложений:

Х1ебалас – бек1лис балагь, балас – бек1лис изала. «Не знаю – голове покой, знаю – головная боль» [1, с. 132].

Х1еблизиб ч1ич1айра кам барсбиру «Весной и змея меняет шкуру» [1, с. 132].

Односоставные определенно-личные предложения также не редкость среди пословиц и поговорок даргинского языка:

Х1ебуцибси синкала гули мабурт1ид. «Не дели шкуру неубитого медведя» [1, с. 132];

Хъули архуси дех халах1ебилзан. «Своя ноша не тянет» [1, с. 180].

В отличие от русского языка в даргинском языке помимо односоставных и двусоставных предложений есть и так называемые трехсоставные предложения, в которых кроме подлежащего и сказуемого есть ещё и объект, выступающий в качестве главного члена предложения:

Халасила гъай закон саби. «Слово старшего – закон» [1, с. 144].

З.Г. Абдуллаев пишет о трёхсоставных предложениях, что «в многочленном даргинском предложении главными могут быть три члена – подлежащее, сказуемое и объект. Следует остановиться на взаимоотношениях, существующих между этими тремя главными членами. Нужно учесть при этом следующее обстоятельство: когда мы говорим об этих трех членах вместе и синтаксических отношениях между ними, то мы имеем в виду определенные конструкции при переходных глаголах-сказуемых, то есть, эргативную и дативную. Лишь в данных конструкциях могут присутствовать одновременно все три члена и отношения между ними» [2, с. 70].

При переводе на русский язык видно, что объект, который является главным членом предложения в даргинском языке, не что иное, как прямое дополнение в русском языке:

Варачайсра бархъдеш дигахъу «Даже поток любит правду».

Варачайсра – подлежащее;

Бархьдеш – объект;

Дигахъу – сказуемое.

Поток – подлежащее;

Любит – сказуемое;

Правдуу – прямое дополнение.

Есть существенное отличие между синтаксическими отношениями трехчленного предложения в даргинском языке и двучленным предложением. Оно объясняется тем, что классно-личная координация подлежащего и сказуемого в двучленном предложении разделяется между тремя членами трехчленного предложения. Проще говоря, если в двучленном предложении подлежащее сосредоточивает в себе и категорию лица, и категорию класса, то в трехчленном предложении одна из этих категорий принадлежит подлежащему, а другая объекту.

В классно-личную координацию сказуемого и подлежащего, с одной стороны, и сказуемого объекта, с другой, категория числа вносит своеобразие, из чего вытекает, что в аспекте синтагматических отношений мы имеем в обоих числах двустороннюю классно-личную координацию сказуемого, подлежащего и объекта. «Грамматические категории лица, класса и числа, представленные в форме выражения сказуемого в трехчленном субъектно- объектном предложении, требуют постановки в той или другой падежной форме не только соответствующего подлежащего, но и соответствующего объекта. Таковы взаимоотношения между членами субъектно-объектного трехчленного предложения эргативной конструкции в даргинском языке» [2, с. 70].

Двучленные типы пословиц даргинского языка содержат структурные отношения внутри самого пословичного фонда, но все разнообразие типов предложений даргинского языка не реализуется в пословицах данного языка. Это объясняется тем, что в целом в пословицах и поговорках выделяются своего рода излюбленные конструкции, что в значительной степени связано именно с основными характеристиками системы данного языка и с особенностями функционирования пословиц и поговорок в речи [3, с. 235].

Семантика и синтаксис пословиц и поговорок даргинского языка зачастую взаимосвязаны. Отдельные конструкции закрепляются за пословицами определенного значения. Разумеется, закрепление значений за синтаксическими конструкциями пословиц происходит с учетом специфики системы данного языка.

Рассмотрим вышесказанное на примере синтаксических структур, которые представляют собой простое предложение с единственным предикатом, выраженным глаголом:

Заманаличи х1еръили вяшик1ен	«Действуй, глядя на время» [1, с. 91];
Х1урмат сархес гьамадси саби, бих1ес – къиянси	«Уважение завоевать легко – сохранить трудно» [1, с. 137];
Заманаличиб бурибси гъай мургьила бирар	«Слово, сказанное вовремя, – золотое» [1, с. 91].

Этот тип пословиц наиболее часто употребляемый в даргинском языке. К тому же, это наиболее простой тип синтаксической конструкции. Более сложные синтаксические конструкции пословиц и поговорок даргинского языка, с большой вероятностью можно утверждать, что строятся по той же схеме [4]:

«Дерхъаб» вик1ули хьалли,	«Пусть растет!» хоть говори
Х1едег1унти хъу х1евхъар.	Непосаженное не взрастет.
Хьунуй гапвараллира	Как бы жена ни расхваливала
Вайси мурул г1ях1х1ейрар.	Плохой муж лучше не станет [5, с. 94].

«Дерхъаб» – в буквальном переводе означает «Пусть растет!» [6]. Это и благопожелание, и приветствие. Связано с тем, что даргинцы, в основном, сажают: картошку, морковь (Акушинский район), капусту (Левашинский район). «Дерхъаб» – это возглас, приглашающий во время застолья к выпивке среди своих и, возглас, означающий дружелюбное отношение, если его выкрикивает представитель другой национальности, за тем же столом.

Причину возросшего интереса к синтаксическому аспекту пословиц и поговорок можно объяснить тем, что указанные паремии по сути своей законченные высказывания, оформленные по всем языковым правилам. В указанных паремиях даргинского языка имеются структуры всех типов, свойственные исследуемому языку. Наиболее характерной частотной формой глагольного предиката является форма настоящего времени, которая способствует обобщающему значению изречений.

Разные типы предложений, которые свойственны исследуемому языку, свойственны и изречениям этого языка. Так, пословицы и поговорки даргинского народа в своем большинстве – предложения двусоставные и трехсоставные. Определенно-личные предложения самые распространенные в даргинской паремиологии. Назидательный характер, пословиц и поговорок несут в себе посыл, напрямую направленный на собеседника:

Давлачеввизс дигив – дек учидирхъен. «Хочешь разбогатеть – собирай навоз» [1, с. 175].

По форме пословицы даргинского языка могут быть как предложениями простыми, так и сложными. Сложные, в свою очередь делятся на сложносочиненных и сложноподчиненных. Сложноподчиненные предложения – это форма, чаще свойственная пословицам со структурой сложного предложения с придаточным места, времени, уступительным и указательным.

Пословицы со структурой сложносочиненного предложения содержат в себе противопоставление и сопоставление частей:

Давлачеввиалли адамли яра юрт биру, яра хьунул кариру. «Разбогатев, человек либо дом строит, либо женится» [1, с. 174].

В приведенном примере очевиден синтаксический параллелизм частей, а лексический состав содержит антонимы.

Во многом синтаксические особенности пословиц и поговорок определяется прагматическим назначением этого вида паремий как фольклорного жанра [7, с. 17]. Две существенные причины, влияющие на синтаксис пословиц и поговорок как на разновидности фольклорного жанра – это:

- пословица/поговорка – есть законченный текст с правом на отдельное существование (вне контекста), а значит, семантически и синтаксически самостоятельный;
- лаконичность и краткость пословицы и поговорки дают возможность легко их запоминать и цитировать.

Основываясь на приведенных выше особенностях можно предположить, что синтаксическая структура пословицы и поговорки не должна нести сложную смысловую нагрузку и не быть пространной.

Даргинским пословицам и поговоркам характерен контактный повтор:

Юртлизив ухъна виъни – юртла баракат саби. «Старик в доме – изобилие» [1, с. 163].

Я вяхъес агарли, я кавшес агарли. «Ни убить, ни ранить» [1, с. 163].

В пословицах и поговорках даргинского языка полисиндетон – явление крайне редкое. Объясняется, наверное, это тем, что назидательность, содержащаяся в изречениях не может быть многословной, перетекающей из слова в слово.

Но, вся суть назидания и сила экспрессии пословиц и поговорок даргинского языка можно передать асиндетоном. Преднамеренное отсутствие союзов добавляет остроты и меткости изречениям, что делает их более запоминающимися. То есть, можно утверждать, что многосоюзие рассеивает внимание, уводит от сути, но отсутствие союзов в сложноподчиненных предложениях-пословицах – наилучший вариант для построения меткого высказывания, рассчитанного на запоминание:

Адам бисализивад х1ебк1арну, изайлизивад убк1ар. «Человек от слез не умирает, умирает от болезни» [1, с. 10].

Душмандешла бех1бихьуд – къалмагъар, гьалмагъдешла бех1бихьуд – х1инк1и. «Начала вражды – скандал, начало дружбы – хинкал» [1, с. 83].

Картина синтаксической структуры пословиц и поговорок даргинского языка будет неполной без эллиптических предложений, которыми так богат даргинский фольклор. В эллиптических предложениях, как правило, опускаются подлежащее со сказуемым и союзы:

Агарав – ях1бара, лебу – мях1камбара. «Нет – потерпи, есть – сбереги» [1, с. 9].

В приведенном примере отсутствует повторяющийся союз *если.* Его легко восстановить без контекста.

В даргинском языке нередко опускаются союзы и союзные слова, что делает выражение не только коротким, но и хлестким:

Уршби хъайчи кабатуррив, рурсби шери бедирив – х1ела чебла ахъири. «Женил детей – долг исполнил» [1, с. 129].

Исследование даргинских пословиц показал, что высокую распространенность имеют придаточные предложения следствия, которые описывают зависимость между условием, указанном в придаточном предложении, и следствием, прописанным в главном предложении. Назидательная коннотация пословиц и поговорок, предупреждающая о возможных последствиях характерна предложениям именно этого типа:

Барибси къуллукъличи мешуси бирар сабухъра башуси. «Как потрудишься, такой урожай и соберешь» [1, с. 191].

Пословицам и поговоркам даргинского языка также характерна и форма придаточных определительных предложений:

Бец1 бебк1илихьалли, чилра пашманх1ейрар. «Никто не станет жалеть о том, что волк сдох» [1, с. 210].

Наставительный характер пословиц и поговорок наиболее нагляден в обобщённо-личных предложениях с повелительными формами глагола:

Бег1унси иршид. «Что посеешь, то и пожнешь» [1, с. 27].

Чила уркурличив аркьули виадлира, илала далай г1еббурцен. «На чьей арбе едешь, песню того и пой» [1, с. 159].

Подводя итоги, можно утверждать, что синтаксические особенности пословиц и поговорок даргинского языка – недостаточно исследованная часть языка. Мы сделали попытку раскрыть наиболее очевидные признаки, присущие пословицам и поговоркам даргинского языка. Например, к основным грамматическим характеристикам пословиц и поговорок относится их двухкомпонентность и многокомпонентность, трехсоставность предложений, где главных членов предложения три. Наличие эллиптических предложений, придаточных предложений следствия и определения, частое употребление асиндетона и редкое употребление полисиндетона, характерное частое употребление глаголов в повелительном наклонении, как синтаксическая необходимость для придания лексической значимости – это все составляющие синтаксической структуры пословиц и поговорок даргинского языка. Употребление союзов, как и их отсутствие в сложных предложениях делают паремии колоритными и содержательными при свойственной им краткости.

Библиографический список

1. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала: ДГУ, 2014: 91 – 137.
2. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык. Морфология.* Москва, 1993: 70.
3. Сулейманов А.А. *Дарган мезла морфология.* Махачкала: ДГПУ, 2005: 235.
4. Абдуллаев З.Г. *Категория падежа в даргинском языке*. Махачкала, 1961.
5. Писки Мях. *Избранное. Сборник стихотворений*. Дагестанское книжное издательство. Махачкала, 2009.
6. Абакарова Ф.О. *Именное склонение в уркарахском диалекте.* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1955.
7. Ренковская Е.А. Некоторые особенности синтаксической структуры русских пословиц. *Диалог 2011*: *Материалы Международной конференции по компьютерной лингвистике и интеллектуальным технологиям*. 2011.

References

1. Gasanova U.U. *Slovar' darginskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala: DGU, 2014: 91 – 137.
2. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk. Morfologiya.* Moskva, 1993: 70.
3. Sulejmanov A.A. *Dargan mezla morfologiya*. Mahachkala: DGPU, 2005: 235.
4. Abdullaev Z.G. *Kategoriya padezha v darginskom yazyke*. Mahachkala, 1961.
5. Piski Myah. *Izbrannoe. Sbornik stihotvorenij*. Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo. Mahachkala, 2009.
6. Abakarova F.O. *Imennoe sklonenie v urkarahskom dialekte.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1955.
7. Renkovskaya E.A. Nekotorye osobennosti sintaksicheskoj struktury russkih poslovic. *Dialog 2011*: *Materialy Mezhdunarodnoj konferencii po komp'yuternoj lingvistike i intellektual'nym tehnologiyam*. 2011.

Статья поступила в редакцию 17.10.18

УДК 821

Khadzhakaeva A.M., *postgraduate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Cadasa of Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

ANIMAL CONCEPT IN KUMYK CHILDREN'S POETRY OF THE XXth CENTURY. The article attempts to consider the animalistic images in the Kumyk children's poetry of the XX century, the author pays special attention to the identification of the functions of creating images of animals in children's literature, to the study of popular techniques. Animate prototypes of the characters have both positive and negative features, giving children a picture of good and evil, as well as the possibility to analyze human vices on the example of animals. The authors of Kumyk children's poetry often use onomatopoeia, which makes the text expressive, emotional and psychologically attractive. In works about animals poets pursue the educational purpose, developing in readers such traits as love to the surrounding nature, being a hardworking person. The theme of hard work is emphasized in the consideration of the image of the worker-ant in the poems "the Captain-ant" («Капитан хомурсгъа») written by M.S. Atabaev, "The Little Ant" («Гиччи хомурсгъа») of J. Zaurova and "Ants" («Къомурсгъалар») of A. A., Medzhidov.

Key words: **Kumyk children's poetry, animalistic images, personification, onomatopoeia, cognitive and educational functions.**

А.М. Хаджакаева, *аспирант Института языка, литературы и искусства им. Гамзата Цадасы,*
Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bekeeva-92@mail.ru

АНИМАЛИСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ В КУМЫКСКОЙ ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА

В статье осуществляется попытка рассмотреть анималистические образы в кумыкской детской поэзии XX века, особое внимание автор уделяет выявлению функций создания образов животных в детской литературе, изучению популярных приемов. Одушевленные прообразы героев имеют как положительные, так и отрицательные черты, предоставляя детям картину добра и зла, а также возможность проанализировать человеческие пороки на примере животных. Авторами кумыкской детской поэзии часто используются звукоподражания, что делает текст экспрессивно-эмоциональным и психологически привлекательным. В произведениях о животных поэты преследуют воспитательную цель, развивая в читателях такие черты, как добро, любовь к окружающей природе, трудолюбие. Тема трудолюбия акцентируется в рассмотрении образа труженика-муравья в стихотворениях «Капитан-муравей» («Капитан хомурсгъа») М.С. Атабаева, «Маленький муравей» («Гиччи хомурсгъа») Я. Зауровой и «Муравьи» («Къомурсгъалар») А.А. Меджидова.

Ключевые слова: **кумыкская детская поэзия, анималистические образы, олицетворение, звукоподражание, познавательная и воспитательная функции.**

В кумыкской детской поэзии анималистические образы выполняют воспитательную и познавательную функции, являя собой зеркально-поэтическую картину людского мира. Через призму литературного слова аллегорически изображаются положительные черты животных: щедрость, храбрость, трудолюбие и высмеиваются такие пороки, как жадность, трусость, ленивость и др. («Болтливая белая утка» («Авузгъа бош акъ бабиш») А.А. Аджиева, «Лиса и волк» («Тюлкю ва бёрю») В.А. Атаева, «Доброта медведя» («Аювну яхшылыгъы»), «Переживания старого осла» («Къарт эшекни къайгъысы»), А.А. Меджидова, «Капитан муравей» («Капитан хомурсгъа») М.С. Атабаева).

Наиболее популярный приём, которым успешно пользовались кумыкские детские поэты, – олицетворение, то есть перенесение человеческих качеств на животных («О том, как обманули лису» («Тюлкюню алдатгъан кюй»), «Песня курицы» («Тавукъну йыры») В.А. Атаева, «Колыбельная вороны» («Къаргъаны гьайлек йыры») А.А. Меджидова, «Собрание у медведя» («Аювну жыйыны») А.А. Аджиева).

Во всех вышеперечисленных произведениях герои – животные имеют свойственный человеку навык – говорение. Они общаются в диалогах, ссорятся, мирятся, поют колыбельные своим детёнышам, обманывают друг друга и совершают ошибки. Маленький читатель сам видит, что есть хорошо, а что плохо.

Так, в поэме «Болтливая белая утка» («Авузгъа бош акъ бабиш») А.А. Аджиева автор изображает утку, которая по легкомыслию «разболтала» то, что стало опасностью для остальных домашних животных. Эта занимательная сказка для малышей была написана в суровые военные дни 1942 года. Несмотря на то, что произведение создано для самых маленьких, автор говорит о чувстве меры в сказанном слове и совершенном поступке, сдержанности в выражении эмоций, умении чувствовать потенциального врага.

Как известно, в литературе и в народе образ белой утки ассоциируется с болтливым и глупым человеком. В отличие от сороки, которая тоже, в принципе, символ передачи новостей, разговоров, утка – несообразительная, что указывает на то, что она это делает не осмысленно, в силу своего недалёкого ума.

Текст, экспрессивно окрашенный звукоподражаниями во внутренней рифме, очень яркий и живой.

Бабиши бакъ-бакъ болгъан,
Бишлакъдай ап-акъ болгъан,
Къуйругъу къат-къат болгъан
Авузгъа бош зат болгъан [1, с. 13].

У него была утка «бакъ-бакъ»,
Как сыр, была белоснежной,
Хвост её был в несколько слоёв,
На язык она была болтливой.[1]

Целостную картину происходящих перипетий создают введённые в сказку пейзажные картинки.

Как верно отметила Ф.Х. Мухаммедова в своём литературно-историческом очерке о дагестанской детской литературе, «животные здесь обладают традиционными чертами: медведь – увалень, любитель мёда; волк – хищник; ёж – умница. Также автор отмечает, что написанная прекрасным языком, со знанием специфики детской поэзии, с большим юмором сказка «Болтливая белая утка» способствовала, кроме того, осознанию детьми красоты родного слова, учила понимать и ценить юмор, эстетически развивала их» [2, с. 74].

Более ярко выраженный юмор представлен в произведении А.А. Меджидова «Жучок и верблюд» («Къонгузакъ ва тюе»):

Къонгузакъ къонгузакъны
Чакъыргъан къонакълыкъгъа.
Балаларын да алып,
Къонгузакъ ёлгъа чыкъгъан.

Къонгузакъгъа ёлугъуп,
Тюе, гетип барагъан:
– Гьей къонгузакъ, къайсылай
Барасан? – деп сорагъан [3, с. 34].

Жук жука
Пригласил однажды в гости
Взяв своих жучков-детей,
Жук отправился в путь.

Встретивший его
Верблюд, который тоже был в пути,
– Эй, жук, куда
Ты держишь путь? – спросил.

Автор в ироничной форме высмеивает пороки, присущие некоторым людям – когда они выдают себя за тех, кем в жизни не являются. Жук, который, по сути, не имеет такой силы и авторитета в «обществе», как бык, глупым образом *Бугъа йимик оькюрген* ‘Прорычал как бык’, встретив верблюда, представился быком наивно полагая, что в темноте он не разглядит.

Гюндюзлер гёз тиер деп,
Яшларымны къыдыртма
Ахшам алып чыгъаман, – [3, с. 34]

Боясь дневного сглаза,
Выгуливать детей
Выхожу по вечерам.

А.А. Меджидов не случайно делает своим героем именно жука. Дети знают, какое по величине это насекомое по сравнению с быком, верблюдом и другими животными. Таким образом, детский поэт раскрывает для детей очень важную мысль – нельзя слепо жить в мире, который придумал сам, невозможно превратиться в кого-то другого, пытаясь ему подражать.

Использование диалога между героями делает сюжет живым, ситуативным, создавая непринуждённую атмосферу. Обращение к жуку с использованием частицы *гьей* ‘эй’ выражает отношение верблюда к нему – оно обычное, неофициальное, что очень не нравится нашему герою. Это видно по ответу:

Къонгузакъ деген недир,
Мен чи къара бугъаман! [3, с. 34]

Какой тебе я жук,
Я ведь чёрный бык!

Стихотворение заканчивается снисходительной и в то же время, выражающей авторскую позицию, фразой верблюда:

– Макътанмай турсунму?! – деп,
Тюе огъар тюкюрген [3, с. 34].

– Сказав: «Почему бы не похвастаться ему?!» –
Плюнул верблюд на все это.

Заданный риторический вопрос и дальнейшее действие верблюда подразумевают не обращать внимания на таких «жуков» и «разрешить» им дальше жить в своих иллюзиях.

Стоит также отметить, что в творчестве А.А. Меджидова очень много произведений, в которых сами дети становятся героями для своих любимых домашних животных. И.А. Меджидова, исследовавшая идейно-художественные особенности лирики А.А. Меджидова, пишет, что «героям его стихов присуще умение наблюдать, любить природу, читать её как открытую книгу. Их отличает знание повадок животных («Белошейка» («Бойнагъым»), «Ласка» («Ва асбийчи, асбийчи»), «Айда, буйволица» («Гьав, балив»), «Мой жеребёнок», («Гюлюгюм»), «Мой барашек» («Къочкъарым») и птиц («Вороны» («Къаргъалар»), «Пчела» («Балжибин»), «Мой голубок» («Гёгюрчюнюм»), «Мои цыплятки» («Жюжеклерим»)) [4, с. 31]. И.А. Меджидова также обратила внимание на то, что в стихотворении «О хвостах» («Къуйрукъланы гьакъында») автор «подчеркнул наиболее выразительные повадки одновременно большого количества птиц и животных» [4, с. 31].

Известно, что у каждого ребёнка с самых ранних лет появляются любимые домашние животные, и зачастую это котята. Несомненно, кумыкские детские поэты прочувствовали эту любовь и создали очень много интересных, забавных и трогательных произведений об этом маленьком, пушистом друге малышей («Мой

[1] Здесь и далее подстрочный перевод автора статьи.

котёнок и мультфильм» («Бишевюм ва мультик»), «Сон котёнка» («Бишевню тюшю»), «Мой котёнок» («Бишевюм»), «Курица и котёнок», («Тавукъ ва бишев»), «Скажи-ка, мой ненасытный кот» («Айт чы, сутур мишигим») А.А. Меджидова; «Мой маленький котёнок» («Мени гиччи бишевюм»), «Мой котёнок» («Бишевюм») Я. Зауровой; «Мой котёнок такой забавный» («Бишевюм тамаша зат») И. Асекова; «Сон и кошка» («Юху ва мишик») Ш.-Х. Алишевой; «Благородная кошка» («Асыл мишик»), «Кошка Ибрашки» («Ибрашканы мишиги») Б.А. Аджиева; «Чёрная кошка» («Къара мишик») Дж. Керимовой; «Воришка, который царапает» («Урлавучов тырнавуч») М.С. Атабаева; «Зеркало и котёнок» («Гюзгю ва мишик бала») В.А. Атаева).

Благодаря логике и воображению дети легко отгадывают и загадки о кошках, придуманные для них:

Пос мыйыкълы биз тырнакъ,
Оьзю эпсиз оюнчакъ.
Турушу печни яны,
Ким таный экен аны? [5, с. 23]

Пышные усы, острые коготочки,
Сам очень любит играть.
Возится рядом с печкой
Кто же с ним знаком?

Яш буса да – мыйыкълы,
Яш сюеген къылыкълы.
Уьйде яшай, тынч ашай,
Уьй ессидей токъ яшай [6, с. 2.]

Хоть и дитя маленький – с усами,
Та, что нравится ребёнку.
Живет в доме, легко живется
Словно хозяин дома, в сытости живёт.

Много произведений о тёплых взаимоотношениях детей с домашними животными и об их знакомстве с обитателями дикой природы принадлежат А.А. Меджидову («Стадо идёт» («Тувар геле»), «Медведь и барсук» («Аюв ва порсукъ»), «Золотой телёнок» («Алтын бузав»), «Солнце и мой телёнок» (« Гюн ва бузавум»), «Был у меня один телёнок» («Бир гидивюм бар эди»), «Черепаха и мышь» («Такъалыбакъа ва чычгъан»), «Ква-ква» («Бакъбакъ») [3], «Желтогривый мой» («Сариялым»), «Мой голубь» («Гёгюрчюнюм»), «Сорока» («Савусгъан»), «Лягушки» («Бакъалар»), «Алабай» («Алабай»), «Мой щенок» («Кюлайым»), «Сказка зелёного лягушонка» («Яшыл бакъаны ёмагъы») [7], «Медвежонок» («Аюв бала»), «Ёж» («Кирпи»), «В цирке» («Циркде»), «Осёл Алибека» («Алибекни эшеги»), «Мой теленок» («Гёдегим»), «Мой козёл» («Эчким»), «Кукушка» («Гюкюк»), «Сова» («Ябалакъ») А.А. Меджидова [8]; В.А. Атаеву – «Два цыплёнка» («Эки жюжек»), «Путешествие ласточки» («Къарлыгъачны сапары»), А.М. Джачаеву – «Мой белый жеребёнок» («Акъ тайым»); Дж.А. Керимовой – «Наша корова» («Бизин сыйыр»); И. Х. Асекову – «Мы с воробьём друзья» («Жымчыкъ булан къурдашман»); Б. А. Аджиеву – «Козлёнок моего младшего брата» («Инивюмню гидивю»), «Козлята» («Гидивлер»), «Ибрашкина рыба» («Ибрашканы чабагъы»), «Почему кролик похудел?» («Къоян неге азгъан?») [9]; К.Д. Султанову – «Мой козлёнок» («Гидивюм»), «Воробьи» («Жымчыкълар»), «Птицы» («Къушлар»), «Петух» («Хораз»), «Ласточка» («Къарлыгъач»), «Многодетная курица» («Балалы тавукъ») [10].

Кумыкская поэзия рассказывает своим маленьким читателям о том, что животные тоже умеют петь («Песнь мышки» («Чычкъанны сарыны») А.А. Меджидова, «Песня курицы» («Тавукъну йыры») В.А. Атаева); заботиться о своих детенышах и убаюкивать их колыбельными («Колыбельная вороны» («Къаргъаны гьайлек йыры») А.А. Меджидова); что они видят сны («Сон котёнка» («Бишевню тюшю») А.А. Меджидова, «Сон волка» («Бёрюню тюшю») В.А. Атаева); любят хозяина и скучают по нему («Петушок» («Бала хораз») В.А. Атаева); вьют гнезда и добывают пищу («Ласточка» («Къарлыгъач») К.Д. Султанова, «Маленький муравей» («Гиччи хомурсгъа») Я. Зауровой, «Муравьи» («Къомурсгъалар») А.А. Меджидова); а также умеют дружить друг с другом, и не всегда сложившиеся стереотипы верны («Как кошка с собакой» («Ит де мишик де йимик») А.А. Меджидова).

Остановимся на произведениях Я. Зауровой, А.А. Меджидова, М.С. Атабаева и рассмотрим, какими литературными приёмами пользуются кумыкские поэты, чтобы создать образ муравья-труженика.

«Муравьи» («Къомурсгъалар») А.А. Меджидова – это стихотворение о том, какой это дружный, сплочённый и трудолюбивый муравьиный «народ». Используя прием олицетворения, он разъясняет читателю, что муравьи так же, как и люди, живут своей жизнью, своими заботами и интересами.

Адамлар ишлейгенде
Олар тёбеге минип,
Сююнюп-сукъланып къарай.
Ишлеме адамлардан
Уьйрене буса ярай! [8, с. 20]

Когда люди работают
Они забираются на высоту,
Смотрят с восхищением и восторгом.
Работать у людей,
Видимо, учатся!

Говоря о композиции всех трёх стихотворений, невозможно не отметить переживания авторов и их чувство восторга за своего героя. У Я. Зауровой в стихотворении «Гиччи хомурсгъа» («Маленький муравей») это проявляется в следующих строчках:

Гьей, уллу гюч!
Яратгъансан аламны
Макътамагъа
Гючю етмес къаламны.
…….
Оьзю гиччи буса да
Авур юк сюйреп бара.
Арыса да, талса да,
Ёкъ хыялы токътама.
……..
Сюйреп туруп хырындан,
Хомурсгъа уьйге етди
Сонг айланып отавун
Тогъас булан бегетди [11, с. 53].

О, великая сила! (Возм. обращение к Богу)
Сотворила этот мир.
Чтобы похвалить
Сил не хватит у пера.
……
Хоть сам и мал
С тяжёлым грузом он идет.
Хоть и сильно он устал,
Не собирается останавливаться.
…….
Таская искоса,
Муравей дошёл до дома.
Затем пройдясь по своей гостиной
Запер с помощью засова.

Автор рассказывает о том, что, несмотря на усталость, маленький муравей не собирается отступать и его цель – построить себе жилье. Я. Заурова очень точно описывает его старания, у читателя невольно вырисовывается вся картина происходящего.

Основная мысль заключается в последних строчках, где автор говорит о том, какой честной и правильной жизнью живёт муравей. Стихотворение учит детей главной истине жизни – за каждым успехом стоит упорный труд и желание достичь лучшего.

М.С. Атабаев, в отличие от Я. Зауровой и А.А. Меджидова, более экспрессивен уже с первых строк в своем стихотворении «Капитан-муравей» («Капитан хомурсгъа»). Для того чтобы подготовить читателя к знакомству со своим героем, он начинает рассказывать об обстоятельствах и трудностях, которые предстоит пройти муравью, чтобы донести «свой кусок хлеба до дома». С помощью противопоставления *Гиччи оьзенлер агъа / Бизин уллу абзарда* ‘Маленькие озёра встречаются / В нашем большом дворе’, М.С. Атабаев акцентирует внимание на том, насколько путь будет сложным. Автор продолжает своё стихотворение таким образом, что сила духа и целеустремлённость муравья только возрастают, несмотря на препятствия, с которыми он сталкивается. Понять это ребёнку помогают риторические вопросы:

Муна, ону ёлундан
Гиччинев оьзен оьте,
Къарайыкъ, гиччи батыр
Не ойлашар, не этер? [12, с. 9]

Вот, по его пути
Встречается очень маленькое озеро
Посмотрим, маленький храбрец
Что надумает, как поступит?

Восклицание автора демонстрирует бесстрашие и находчивость муравья, что приводит читателя в восторг:

Огь, сен къоччакъ, бу ерде
Къара чы, не иш гёре!
Тувра шо сувгъа багъып
Будайбашны тебере.
…….
Къара бу тамашагъа,
Бу тамашагъа къара!
Будайдан геме этип,
Хомурсгъам гетип бара [12, с. 9].

Ох, ты удалец, на этом месте
Взгляни, что происходит!

Прямо направившись к этой воде
Толкает пшеничный колос.
……..
Ты только глянь на это дело,
На дело это только глянь!
Из пшеницы судно сделав,
Поплыл наш муравей.

Сравнивая смелого муравья с капитаном *капитандай орала*, М.С. Атабаев показывает его решительным, надёжным, целеустремлённым, ответственным и готовым справиться с любой сложившейся ситуацией.

В заключение автор выражает уверенность в том, что муравей достигнет цели и благополучно доберётся до своего дома. Его нотки юмора растворяют волнение за полюбившегося смельчака:

Юзе-юзе, хомурсгъа
Уясына етежек,
Будай тепсилер къуруп,
Уллу той да этежек [12, с. 9].

Плывя-плывя, муравей
До муравейника доберётся,
Сделав пшеничные подносы,
Сыграет большую свадьбу.

Стихотворения кумыкских поэтов о животных подводят маленьких читателей к тому, что они часть природы и делают окружающий мир ярким и интересным. Мир животных – это частичка нашего детства, красота настоящего и неотъемлемая часть будущего. Богатство детской кумыкской поэзии заключается в богатстве её языка. Изучая язык, наши дети познают культуру родного края, узнают об ее особенностях, учатся любить и уважать то, что их окружает.

Библиографический список

1. Аджиев А.А. *«Я сам» («Менэтер»)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1983.
2. Мухамедова Ф.Х. *Дагестанская детская литература: Историко-литературный очерк*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2001.
3. Меджидов А.А. *«Колокольчики: стихи» («Къонгуравлу чечеклер: шиърулар, ёмакълар, чечеген ёмакълар»)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1996.
4. Меджидова И.А. *Идейно-художественные особенности лирики А.А. Меджидова*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2004.
5. Меджидов А.А. *«Мама солнце принесла» («Анам гюнню гептиреген»*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1983.
6. Астемиров Б.А. *«Кто знает?» («Ким биле?»)*. Махачкала, 1957.
7. Меджидов А.А. *«Желтогривый мой» («Сариялым»)*. Махачкала: Дагьучпедгиз, 1987.
8. Меджидов А.А. *«Кизиловые серёжки» («Чум сыргъалар»)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1992.
9. Аджиев Б.А. *«Ибрашкина рыбка» («Ибрашканы чабагъы»)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1980.
10. Султанов К.Д. *«Дети и птицы» («Яшлар ва къушлар»)*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1956.
11. Заурова Я. «Сорванцы» (*«Яшлар – къатарбашлар»)* Махачкала: «Абусупиян», 2013.
12. Атабаев М.С. *«Рыбы в саду» («Бавдагъы балыкълар»)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1974.

References

1. Adzhiev A.A. *«Ya sam» («Men`eter»)*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1983.
2. Muhamedova F.H. *Dagestanskaya detskaya literatura: Istoriko-literaturnyj ocherk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2001.
3. Medzhidov A.A. *«Kolokol'chiki: stihi» («K`onguravlu chechekler: shi`rular, emak`lar, chechegen emak`lar»)*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1996.
4. Medzhidova I.A. *Idejno-hudozhestvennye osobennosti liriki A.A. Medzhidova*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2004.
5. Medzhidov A.A. *«Mama solnce prinesla» («Anam gyunnyu geltirgen»*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1983.
6. Astemirov B.A. *«Kto znaet?» («Kim bile?»)*. Mahachkala, 1957.
7. Medzhidov A.A. *«Zheltogrivyj moj» («Sariyalym»)*. Mahachkala: Dag'uchpedgiz, 1987.
8. Medzhidov A.A. *«Kizilovye serezhki» («Chum syrg`alar»)*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1992.
9. Adzhiev B.A. *«Ibrashkina rybka» («Ibrashkany chabag`y»)*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1980.
10. Sultanov K.D. *«Deti i pticy» («Yashlar va k`ushlar»)*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1956.
11. Zaurova Ya. «Sorvancy» (*«Yashlar – k`atarbashlar»)* Mahachkala: «Abusupiyan», 2013.
12. Atabaev M.S. *«Ryby v sadu» («Bavdag`y balyk`lar»)*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1974.

Статья поступила в редакцию 17.10.18

УДК 81

Bryskova Yu.D., *MA student, Dagestan State of University, press service of the Ministry of Education and Science (Makhachkala, Russia), E-mail: julia5548@yandex.ru*
Nurbagandova L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State of University (Makhachkala, Russia), E-mail: mila7903@yandex.ru*

BROADCASTING GRID: ETHICAL CRITERIA OF DEVELOPMENT. The article analyzes elements that make up the broadcasting network of TV channels, studies their impact on the consciousness of the audience. The author pays special attention to the legality of the use of inhumane episodes on TV channels. The objects of research are TV channels, which are the most popular in the Dagestan. The authors analyze in detail the broadcasting networks of these channels for the allowable number of cruel and inhumane episodes, the relevance of their output at a particular time on specific examples. The topic is very relevant, as television has penetrated into every home and every family, and has a huge impact on the audience.

Key words: **broadcasting grid, announcement, layout, ethics, plot, audience.**

Ю.Д. Брыскова*, магистрант, Дагестанский государственный университет, гл. специалист пресс-службы Минобрнауки РД, г. Махачкала, E-mail: julia5548@yandex.ru*
Л.А. Нурбагандова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: mila7903@yandex.ru*

СЕТКА ВЕЩАНИЯ: ЭТИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье анализируются элементы, составляющие сетку вещания телеканалов, изучается их влияние на сознание аудитории. Автор особое внимание уделяет правомерности использования негуманных эпизодов на телеканалах. В качестве объектов исследования взяты телеканалы, которые наиболее популярны в РД. В данном исследовании автор подробно проанализировал сетки вещания этих каналов на допустимое количество жестоких и негуманных эпизодов, уместность их выхода в то или иное время на конкретных примерах. Тема очень актуальна, так как телевидение проникло в каждый дом и в каждую семью, и имеет огромное влияние на зрителей.

Ключевые слова: **сетка вещания, анонс, вёрстка, этика, сюжет, аудитория.**

Телевидение в современном мире выступает в роли одного из воспитателей общества, где его этическая составляющая играет неотъемлемую роль в формировании мировоззрения аудитории. С каждым годом оно всё заметнее и заметнее сказывается на развитии человечества, важным и существенным фактором которого является нравственность. Свобода слова и отсутствие цензуры приводят к тому, что многие работники телевидения не придерживаются этических норм при выполнении своих должностных обязанностей.

На этический уровень телеканала влияет множество факторов: поведение ведущего и журналиста в кадре, выбор темы, правильный выбор картинки и многое другое. Наряду с этим, важным фактором этической составляющей любого канала является правильно составленная сетка вещания. Любая передача,

включенная в сетку, должна вписываться в контекст естественного темпо-ритма времени.

Сетка вещания – это порядок, последовательное расположение телепрограмм с указанием выхода в эфир этих программ. [1] Анонсы – одна из составляющих формирования сетки вещания. На «Первом» канале, на каналах «Россия-1» и НТВ по вечерам в эфир выходят различные ток-шоу, основой которых, порой, являются скандальные, аморальные ситуации. Что самое интересное, в анонсах этих ток-шоу демонстрируются самые «взрывные», откровенные моменты. Анонс ток-шоу «Мужское / Женское» представляет собой склейку кадров, где сначала демонстрируются самые эмоциональные моменты, а затем уже даются кадры с оригинальным звуком, и кто-то из ведущих настырно спрашивает: «Был ли у Лиды мотив убить своего мужа?», затем зритель из зала выкрикивает: «Да, она убила своего мужа!». Заканчивается анонс интригующей фразой ведущего: «Сейчас вы увидите обвиняемого в убийстве, который дал показания под пытками» [2]. Зритель, увидев такой анонс, зачастую решает включить данную передачу не для того, чтобы следить за её ходом, а для того, чтобы наблюдать за возможным скандальным поведением участников программы, ток-шоу, сюжета. Заметим, что аналогичная ситуация наблюдается и на других федеральных каналах. Анонсы ток-шоу наполнены эпатажем: в них включены кадры ругательств и драк. Все это делается лишь с одной целью – привлечь зрителя.

Совсем по-другому выглядят анонсы передачи «Судьба человека» с Борисом Корчевниковым. Они наполнены душой, чувственностью и добротой. Демонстрируются, на наш взгляд, самые удачные кадры, где ведущий и гость улыбаются или где они эмоционально рассказывают что-то важное. Эта программа о людях, чьи жизненные ситуации не стали достоянием общественности, но они интересны аудитории.

С 15 февраля канал «Россия-1» анонсировал телесериал «Кровавая Барыня». Уже в самом названии звучит некая агрессия и жестокость, но по фантику о конфетке не судят. Однако анонс телесериала, где в течение полутора минут демонстрируются кадры пыток крестьян, казни людей, кровавый пень для совершения самосуда, полностью соответствовал его названию. Отметим, что данный анонс демонстрировался утром, днём и вечером, когда у экрана ТВ могли находиться дети и впечатлительные зрители. Анонсируемый сериал позиционировали как историю о помещице, которая запомнилась обществу как самый жестокий убийца крестьян. Сам фильм переполнен жестокостью, зверством, садизмом и беспощадность. Картина очень мрачная и депрессивная.

Анонсы не только оповещают зрителей о намеченных темах, но и предупреждают о степени откровенности предполагаемого разговора и моментах, способных покоробить иного зрителя, застигнутого врасплох. При разработке сетки вещания специалисты должны учитывать контингент зрителей, находящихся у экрана в то или время дня.

Зачастую темы во многих программах не соответствуют времени суток. С 5 до 9 утра на «Первом» канале выходит телепередача «Доброе утро», в программу которой включены такие рубрики, как: кулинария, зарядка, медицина, интервью со звездами, новости, гороскоп и рубрика адвоката. Мы особое внимание уделим новостям и рубрике «Адвокатские истории». Программа «Доброе утро» выходит ежедневно по будням с пяти до девяти часов утра. Это время, когда большая часть аудитории находится у экрана, собираясь на учёбу или работу.

Рубрика «Адвокатские истории» присутствует практически в каждом выпуске программы. В сюжетах данной рубрики подробно и детально рассказывается о совершенных преступлениях тяжких и особо тяжких. Такие сюжеты могут оказать огромное влияние на несформировавшуюся психику, например, ребёнка, собирающегося в школу. Подробное описание и анализ ошибок преступника могут «показать» слабой части аудитории плохой пример: как врать, как скрывать улики, как готовиться к преступлению.

Каждые полчаса в программе выходят новости, которые не всегда приятны человеку, только что проснувшемуся. Для новостных сюжетов выбирают крайне негативные, порой жестокие темы. Так, например, в апрельском выпуске программы присутствовал сюжет о химической атаке в сирийском городе Хан-Шейхун [3]. Те, кто готовил этот материал, уделили особое внимание не самому происшествию, а показу жестоких кадров, на которых изображены бьющиеся в конвульсиях дети, множество обездвиженных тех, лежащих на земле, разбегающиеся в панике люди. На наш взгляд, такие сюжеты нельзя демонстрировать с утра, от таких кадров становится не по себе даже самым хладнокровным людям, а на работу и в школу в это время собираются люди разных эмоциональных состояний, возрастов. С каким настроем они выйдут из дома? Какой тон будет задан их сегодняшнему дню?

Ежедневно на универсальных каналах, в том числе на «Первом» канале, канале «Россия-1», НТВ выходят новостные выпуски. В них можно увидеть сюжеты самой различной направленности, также одна и та же тема на каждом из каналов может быть подана по-особенному. Однако содержательное наполнение телевизионных выпусков новостей на федеральных каналах превышает допустимое количество негуманных эпизодов. С момента начала войны в Сирии, а на Украине установления новой власти, журналисты стали активно освещать трагические события, происходящие в этих странах, нарушая этические принципы. Отметим, что в анонсах новостных выпусков нередко демонстрируют пострадавших людей, тела убитых.

Похожая ситуация наблюдается и на музыкальных каналах. Так, вся сетка вещания канала «Муз ТВ» состоит из чатов, топов и рейтингов самых горячих клипов «недели» и т. д. Проследив, какие клипы транслируются на канале мы пришли к выводу, что и музыкальная индустрия построена на эпатаже, развратном поведении и эротике. Практически в каждом четвёртом клипе транслируются картинки эротического содержания. И это не безобидная демонстрация «красивой» картинки, а целенаправленная пропаганда сексуальной распущенности. В клипе группы «Ленинград-Вояж» [4] подробно показано совершение преступления. Также активно пропагандируется употребление наркотиков и распущенный образ жизни.

Все программы, которые мы перечислили выше, для взрослых и идут они в течение дня. А что смотреть ребенку? На канале «Россия-1» для детей выделено время с 6:35 до 7:00 утра по субботам. На «Первом» мультфильмы для детей транслируются с 8:45 в субботу в течение пятнадцати минут и в воскресенье с 7:50.

Дети – это самая незащищенная часть аудитории. Если не будет программ специально для них, то они будут вынуждены смотреть взрослые передачи, травмирующие их психику. Не случайно ведь разработана система возрастных ограничений.

Следующий фактор – соблюдение времени выхода передач, указанного в сетке вещания, соблюдение которой требует не меньшей строгости, чем расписание поездов. В отличие от театра, где отмена спектакля считается событием чрезвычайным, число «потерпевших» от телевидения исчисляется десятками миллионов – аудиторией, представляющей собой население всей страны. Вот почему любое, не обусловленное исключительными обстоятельствами, нарушение расписания анонсированных программ, не говоря уже об их отмене или замене, должно рассматриваться как катастрофа [4]. Отклонение от сетки вещания чаще наблюдается на региональных каналах, которые, ретранслируя центральные, допускают увеличение времени рекламы свыше установленной нормы (реклама не может превышать 20% от эфира). Реклама накладывается на передачу, а иногда вообще занимает время передачи или фильма, не позволяя зрителю продолжить или начать просмотр.

Ток-шоу «Прямой эфир» с Андреем Малаховым выходит на канале «Россия-1» с понедельника по четверг. В течение долгого времени в Республике Дагестан это ток-шоу прерывалось местным вещанием ГТРК «Дагестан». Местный компонент в прайм-тайм перекрывал собой, по нашему мнению, программы, интересные телезрителям. Однако, стоит заметить, что в последнее время данная проблема решилась, и отклонения от указанной сетки вещания на канале не наблюдается. На региональном канале «ННТ» также часто наблюдается смещение программ. Это связано с тем, что многие передачи канала выходят в прямом эфире, и ведущие не всегда могут уложиться в установленное время. Так, в программе передач за 9 апреля вообще не обозначен временной промежуток с 10:30 до 13:30. На канале в это время дублируются новости канала «Мир». Передачи, которые указаны в сетке вещания, выходят с опозданием в 5-7 минут. Конечно, это небольшие погрешности, но они отражаются на восприятии канала аудиторией.

Случается и такое, что сетка вещания меняется буквально за два часа по объективным причинам. 12 марта умер известный российский режиссер и актер Олег Табаков. Федеральные каналы были вынуждены изменить сетку вещания, чтобы почтить его память. Так, на канале «Россия-1» вместо сериала «Следователь Тихонов» вновь показали эфир программы 2014 года «Белая студия», гостем которой был Олег Табаков. Затем в эфир вышел документальный фильм о жизни актёра, который также сместил запланированные по сетке вещания передачи. Однако оправданное изменение сетки вещания наблюдается очень редко.

Не меньшую роль в формировании сети вещания играет служба психологов, позволяющая учесть особенности индивидуального восприятия и установить, например, допустимые пределы «шоковой» информации, за которыми порог чувствительности снижается и возникает потребность во все более сильнодействующих возбудителях (синдром наркомана). Психологические рекомендации подсказывают, когда и как долго можно показывать «негуманные» эпизоды (истязания, трупы жертв, жестокое отношение к животным), в какой мере допустимы повторы подобных сцен и допустимы ли вообще [4].

Таким образом, рассмотрев сетки вещания федеральных и региональных каналов, выбор темы эфира и анонсы, мы видим следующую картину: в погоне за рейтингом, производители телевизионного контента строят такую сетку вещания, в которой часто не соблюдены требования, предъявляемые к вёрстке телевизионных программ с этической точки зрения.

Не стоит забывать, что телевидение – это сразу и всем: мгновенная коммуникация миллионам [1]. Оно формируют мнение аудитории, личностные установки, ценностные ориентации, что приводит в результате к формированию социального поведения зрителей. И от того, насколько ответственно производители контента будут подходить к своим служебным обязанностям, зависит психологическое состояние аудитории всех возрастов. Каждая передача, каждый выпуск, так или иначе, отражаются на сознании аудитории. Складывается ощущение, что каналы формируют сетку вещания так, чтобы преднамеренно отвлечь аудиторию, увести ее от реальности в искусственный мир, созданный фантазией художника [1]. И главное здесь не «фантазия», а «увод» от реальности, формирование простого форматного восприятия с предсказуемым эмоциональным фоном, и, соответственно, более управляемая аудитория. Ведь телезритель – раб мерцающей перед ним картинки [4]. Формируется так называемая «эмоциональная тупость» – термин, обозначающий привыкание к жестокости и насилию в психоанализе З. Фрейда и психологии Э. Фромма.

Библиографический список

1. Борецкий Р.А. *В бермудском треугольнике ТВ*. Москва, 1998.
2. «*Мужское/женское». 14.02.18 г.* Avallable at: http://muzhskoe-zhenskoe1.ru/novosti
3. *«Доброе утро». 5.04.17 г.* Avallable at: https://www.1tv.ru/shows/dobroe-utro
4. Муратов С.А. *Телевизионное общение в кадре и за кадром*. Москва, 1987.
5. *Психоанализ Зигмунда.* Avallable at: https://studopedia.su/9_8549_psihoanaliz-zigmunda-freyda-i-gumanisticheskie-psihologii-eriha-fromma-i-abrahama-maslou.html

References

1. Boreckij R.A. *V bermudskom treugol'nike TV*. Moskva, 1998.
2. «*Muzhskoe/zhenskoe». 14.02.18 g.* Avallable at: http://muzhskoe-zhenskoe1.ru/novosti
3. *«Dobroe utro». 5.04.17 g.* Avallable at: https://www.1tv.ru/shows/dobroe-utro
4. Muratov S.A. *Televizionnoe obschenie v kadre i za kadrom*. Moskva, 1987.
5. *Psihoanaliz Zigmunda.* Avallable at: https://studopedia.su/9_8549_psihoanaliz-zigmunda-freyda-i-gumanisticheskie-psihologii-eriha-fromma-i-abrahama-maslou.html

Статья поступила в редакцию 19.10.18

УДК 81'38; 801.6; 808

Dzhamalova M.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Philological Faculty of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru*
Abdulkerimova D.G., *MA student, Russian Language Department, Philological Faculty of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru*

LINGUISTIC IRONY IN THE WORKS BY TATYANA TOLSTAYA. The article examines linguistic means of expressing irony in the works by Tatyana Tolstaya. Through the research of irony the researchers analyze both the vocabulary of the piece in total and the syntax. The article clarifies the position of irony in the system of stylistic devices, the article studies the linguistic features of the manifestation of irony, as well as the ways of its explication in the narratives "Loves Me, Loves Me Not", "The Circle". The analysis of the features of the functioning of irony in the prose of the modern writer is being done. The main pragmatic goal of using the irony in the works by Tatyana Tolstaya is the emotional impact of various types of irony on the reader. The generalizations and inferences obtained as a result of the research are illustrated in the conclusion.

Key words: **irony, substantive phrase, complex sentence, oxymoron, hyperbole, antithetic opposition, antiphrasis, absurdity.**

М.К. Джамалова, *доц. каф. русского языка филологического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: madi788@mail.ru,*
Д.Г. Абдулкеримова, *магистрант каф. русского языка филологического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: madi788@mail.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИРОНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТАТЬЯНЫ ТОЛСТОЙ

В данной статье рассмотрены языковые средства выражения иронии в произведениях Татьяны Толстой. При исследовании иронии анализу подвергаются как лексика художественного произведения в целом, так и синтаксис. В статье уточняется положение иронии в системе стилистических приёмов, рассматриваются лингвистические особенности проявления иронии, а также способы её интерпретации в рассказах «Любишь – не любишь», «Круг». Производится анализ особенностей функционирования иронии в прозе современного писателя. Основной прагматической целью использования иронии в произведениях Татьяны Толстой является эмоциональное воздействие различных видов иронии на читателя. В заключении представлены обобщения и выводы, полученные в результате исследования.

Ключевые слова: **ирония, субстантивное словосочетание, сложное предложение, оксюморон, гипербола, антитетичное противопоставление, антифразис, абсурд.**

Ирония является ведущим стилистическим средством выразительности в творчестве многих известных писателей. В большинстве словарных статей ирония трактуется как «тонкая скрытая насмешка» [1, с. 185].

С.И. Походня считает, что иронический смысл – это «смысл такого предложения, высказывания, ... в котором субъективно-оценочная модальность отрицательного характера содержится в подтексте и находится в отношениях противоречия … которое, в свою очередь, создаётся несоответствием традиционно и ситуативно обозначающего» [2, с. 60].

Интересным представляется рассмотрение иронии в трудах А.А. Потебни, который одним из первых разграничил понятия иронии – тропа и иронии – смысла. Учёный утверждает, что ирония «неоднородна с тропами» потому, что она не создаёт образа [3, с. 271].

Ю.А. Кирюхин в диссертационной работе «Ирония как актуальная форма комического» определяет иронию как разносторонний, являющий собой «и субъективную ценностную ориентацию, и литературный приём – троп, и форму комического» [4, с. 18].

В работе О.П. Ермаковой «Ирония и её роль в жизни языка» особо подчёркивается, что ни одна классификация иронии не смогла бы охватить весь языковой материал. Она выделяет два типа иронии: вербализованную в слове и текстовую, выходящую за рамки слов и словосочетаний. Лингвист отмечает, что оба типа иронии могут быть явными и скрытыми, язвительными и добродушными, с шутливым оттенком либо со значением, далёким от юмора [5, с. 16] .

И.Б. Шатуновский в исследовании «Ирония и ее виды. Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма» основной проблемой при изучении иронии считает нехватку в языке «понятий и слов достаточно общих для того, чтобы схватить и отразить то интуитивно ясно ощущаемое общее, что имеет место в разных видах иронии» [6, с. 340].

В произведениях Т. Толстой очень часто ирония бывает заключена уже в названиях произведений. Таковыми являются и заглавия её рассказов «Круг» и «Любишь – не любишь».

Ироничность названия рассказа «Любишь – не любишь» обусловлена тем, что в сознании реципиента сразу возникает образ ромашки, на которой гадают молодые незамужние девушки. Но только после прочтения рассказа читатель понимает, что на самом деле имел в виду автор, называя своё произведение таким образом.

В заглавии рассказа «Круг» тонкая авторская ирония реализуется на концептуальном уровне с использованием экстралингвистических средств: весь текст с большим количеством контекстных иронических фрагментов становится выражением метафорического образа, который был задан названием. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова значение слова *«круг»* в том смысле, в котором оно использовано в рассказе, даётся не в основных определениях, а во второстепенных и отмечается как разговорное:

«По кругу (ходить) (разг.) – о повторяющемся движении кого-чего-н. от одного лица к другому, из одного места в другое» [1, с. 309].

Данный смысл органически сводит воедино все связи, отдельные происшествия, фрагменты с контекстуальной иронией, благодаря чему происходит слияние в единый дискурс речи автора и речи персонажей [7].

В рассказе «Круг» можно выделить два предмета речи, на которые направлена авторская ирония: общество в целом и отдельные его представители. С первым мы знакомимся в начальных строках произведения:

«Мир конечен, мир искривлен, мир замкнут, и замкнут он на Василии Михайловиче» [8, с. 67].

В первой части сложного предложения автор использует градацию, поднимая, на первый взгляд, вечные философские вопросы, но вторая часть предло-

жения снижает заданный тон повествования, возникает так называемый семантический контраст. Противоречивой оказалась семантика глаголов, употребленных в данном предложении в первой части, и семантика слов, конкретизирующих их во второй части. Толстая использует градацию и в другом предложении:

«Шёл себе и шёл, с горки на горку, мимо сияющих озёр, мимо светлых островов, над головой – белые птицы, под ногами пёстрые змеи, а пришёл вот сюда, а очутился вот здесь; сумрачно тут и глухо, и воротник душит, и хрипло ходит кровь. Здесь – шестьдесят» [8, с. 67].

Ироничность проявляется и в использовании автором сочинительного союза «а», который резко противопоставляет семантику двух частей сложного предложения: там «белые птицы, а тут сумрачно и глухо», там «пёстрые змеи», а тут «воротник душит». Иронический план конца предложения усилен антитетичным противопоставлением двух субстантивных словосочетаний «белые птицы» – «пёстрые змеи» в середине предложения. Синтаксическая конструкция «пёстрые змеи» вызывает ассоциативный ряд «пёстрый ковёр», «пёстрый цвет», «пёстрый букет», «пёстрый луг», что значительно усиливает контраст с белым верхом и еще более резко проявляет оценочность лексических средств конца предложения. Автором использована антитеза как приём, заключающий в себе иронический оттенок.

В предложении использовано много глаголов, которые употреблены в разном времени. Глаголы первой части предложения используются в прошедшем времени, глаголы второй части – в настоящем. Ироническая модальность достигается и на стилистическом уровне: в одном предложении используются слова разных стилей, они несут разную эмоционально-экспрессивную нагрузку: в первой части *«с горки на горку», «сияющие озёра», «светлые острова»,* во второй части *«сумрачно и глухо»*, *«воротник душит», «хрипло ходит кровь»*. Последнее словосочетание также представляет интерес для исследования иронии в творчестве Т. Толстой. Сочетаются несочетаемые понятия:

«Хриплый, ая, -ое; хрипл, хрипла, хрипло. О звуке: не чистый по тону, глуховатый, сиплый » [1, с. 866].

Семантика глагола *«ходить»* обозначает движение. Ядерной для нас при реализации данного определения является наречие *«хрипло»*. У Толстой во взаимодействии с этим словом использован глагол *«ходит»*, что противоречит приведённой дефиниции.

Однако конкретно ироническое значение приведенному отрывку придает самый последний сегмент: в неполном предложении «*Здесь – шестьдесят»* проявляется яркое экспрессивное значение, когда уже шестидесятилетний человек, рассуждая о пройденном жизненном пути, вдруг осознает: уже почти вся жизнь прошла, шестьдесят лет.

Далее для создания ироничности Толстая вновь использует антитезу, предваряемую экспрессивно наполненными неполными предложениями с анафорой:

«*Всё это, всё уже. Трава тут не растёт, земля промёрзла, дорога узка и камениста, а впереди светится только одна надпись: выход*» [8, с. 67].

Эти сравнения переключают речевой регистр. Иронический план создается при помощи игры слов в антитетичном противопоставлении наречий локативного характера: там – тут. Экспрессивность первого предложения и начало второго задают иронический смысл речи персонажа: если здесь плохо, то может там, где уже обозначился для героя выход, хорошо.

В центре повествования оказывается шестидесятилетний герой, жизнь которого описывается автором. Василий Михайлович всячески пытается оттянуть быстротечность жизни, но чем усерднее он это делает, тем со все большей скоростью проносятся перед его глазами картины прожитой им жизни. Главный герой женат и, вроде бы, как это положено, счастлив в браке. Вот он сидит в одной из парикмахерских города и дожидается жены:

«Через раскрытую дверь видна была тесная, перегороженная зеркальными барьерами зала, где три… где три его ровесницы корчились в руках могучих белокурых фурий» [8, с. 67].

Ирония проявляется на лексико-семантическом уровне. В данной синтаксической конструкции используется антифразис, т.е. применение слов с противоположной семантикой. В «Толковом словаре» С.И. Ожегова мы находим следующее определение слова «фурия»:

«Фурия, -и, ж. (разг.) Злая, сварливая женщина по названию богини – мстительницы в древнеримской мифологии»[1, с. 856].

Становится понятным, что Т. Толстая иронизирует над сложившейся обстановкой. Использование таких прилагательных в речи, как *«могучий», «белокурый»* нацеливает слушающего или читающего на патетику, на что-то торжественное, великое, героическое. Таким образом, создаётся иронический контраст при соединении данных прилагательных с существительным *«фурия»*. Помимо лексико-семантического уровня ирония проявляет себя и на уровне графическом. Предложение разрывается многоточием. Как известно, этот знак препинания чаще всего используется для обозначения прерванности мысли, её незаконченности, либо для восстановления пропущенного начала текста, фразы, предложения, либо для обозначения резкой смены событий, действий. Однако в данном примере ни один из приведённых случаев не находит отражения в нашем предложении. Следовательно, Татьяна Толстая использует этот знак в другом назначении: он показывает читателю неимоверное удивление, в какой-то мере неспособность Василия Михайловича объяснить это явление, дать ему трактовку, а может быть – преувеличение значимости сложившейся обстановки в сознании главного героя. Об этом остаётся догадываться читателю. Комичность ситуации безусловна, а само введение Толстой слова из римской мифологии в отрывок разговорно-бытового стиля явно говорит о намерении автора придать тексту ироническое звучание.

Об одном из романов мужа узнала жена Василия Михайловича, Евгения Ивановна, которая:

«…рыла ямы, и натягивала колючую проволоку, и выковывала цепь, чтобы Василий Михайлович не мог уйти» [8, с. 76].

Ситуация доводится до абсурдности. Все лексические единицы, приведённые в предложении, употреблены в переносном метафорическом смысле, с лёгким оттенком насмешки, иронии, что прослеживается дальше:

«Василий Михайлович перегрыз цепь и убежал от Евгении Ивановны…» [8, с. 77].

Наше внимание привлёк глагол *«перегрыз»,* префикс пере- употреблён в значении уничтожение или рассоединение чего-либо. То есть, с одной стороны, описывается раскол в семейных отношениях, но, с другой стороны, этот раскол обыгрывается в ироническом плане.

Но и эти отношения герою быстро надоели, и он вернулся к жене. Вскоре они отправились *«к спекулянтке – за крокодиловой обувью».* Ироническая модальность создаётся в данной ситуации на синтаксическом уровне с использованием параллельных конструкций: даётся описание внешности карлицы-спекулянтки:

«Карлица оказалась старой, бешеной, злой, руками трогать вещи не позволяла» [8, с. 80].

Так описывает её внешность Василий Михайлович. Далее он замечает фотографию карлицы:

«Там, на снимках, стоя на крупе расфуфыренной лошади, в балетных пачках, в стеклянных цирковых алмазах, счастливая, крошечная, махала ручкой юная спекулянтка через стекло…» [8, с. 80].

Далее ирония перерастает в сарказм:

«А здесь…метался взад-вперёд злобный тролль, страж подземного золота» [8, с. 80].

Называя женщину *«страшной деточкой»*, Толстая использует оксюморон: в существительном *«деточка»* заключена отрицательная коннотация, которая задаётся суффиксом -очк-, благодаря чему появляется оттенок издёвки, насмешки. Зато корень этого слова имеет положительную оценочность, резко контрастирующую со значением прилагательного *страшный*.

Ироничен и построенный на принципе контраста портрет последней любви Василия Михайловича – Изольды. Первоначально, описывая эту женщину на страницах рассказа, Толстая использует следующие словосочетания:

«… прозрачные виноградные глаза…робкая Изольда…ледяной хруст тонких косточек…слабые голубые руки… » [8, с. 74, 77].

В конце рассказа:

«…страшная, с треснувшим пьяным черепом, с красной морщинистой мордой» [8, с. 84].

Ироническая модальность выражается при помощи использования существительного *«морда»* при создании портрета этой героини.

«Морда, -ы, ж. 1. Передняя часть головы животного. Собачья м. 2. То же самое, что лицо (в 1 знач.) (прост.)» [1, с. 363].

Как видно из примера, в этой словарной единице заключена отрицательная коннотация.

В рассказе «Любишь-нелюбишь» речь идёт о детях, которым страшно не нравится их няня «Марьиванна». В их сознании эта женщина не хочет за ними следить, а только постоянно жалуется на них старухам в скверике и постоянно говорит в их адрес *«дух противоречия»*. Употреблённое словосочетание имеет явно иронический оттенок, возникший в процессе постепенного превращения речевой метафоры в штамп, клише. Такое сочетание слов можно заменить словом «непослушание», но няней используется именно такая формулировка, которая «нагнетает страх» в сознании детей. Само по себе существительное *«дух»* имеет скорее нейтральную семантику, и его движение по шкале положительный – отрицательный зависит от сочетания с другими лексемами. Существительное *«противоречие»* усиливает значение слова *«дух»*, накладывает отрицательную коннотацию с оттенком модальности: «враждебность ребенка дошла до предела и стала проявляться в постоянном желании делать все наоборот». Интересным представляется то, что на протяжении всего рассказа дети называют эту женщину *«Марьиванна»*. В словаре и энциклопедии на Академике даётся следующая трактовка этому названию:

Марьива́нна – распространённое имя – экземплификант (то есть слово, используемое в качестве примера). Является упрощением от полного имени Мария Ивановна (аналогично Сансаныч, Палпалыч, Михалмихалыч, Михалпалыч, Михалсаныч и т.п.), состоящего из достаточно распространённого женского имени и отчества от распространённого мужского имени.

Применение:

1. Имя Марьиванна обычно применяется к школьной учительнице или пожилой среднестатистической женщине, живущей в России, зачастую её описывают как пенсионерку.

2. Марьиванна – один из основных персонажей цикла анекдотов про Вовочку. [https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/591670]

В какой-то мере дети надсмехаются на своей няней, передразнивают её, иронизируют. Так скептически дети относятся и к другим старухам во дворе:

«И нарочно буду говорить этим дурацким старухам «не здрасьте» и будьте «нездоровы» [8, с. 18].

Иронический тон повествования в приведённой коммуникативной единице задаётся сразу несколькими примерами. В первом случае использование словосочетания *«дурацкие старухи»* явно указывает на нелюбовь по отношению к ним. Существительное *«старуха»* имеет следующее значение:

«Старуха, -и, ж. Женщина, достигшая старости» [1, с. 762].

Как видно из примера, само по себе это слово имеет положительную семантику. Смысл его трансформируется в сочетании с прилагательным *«дурацкий»*, которое имеет иронический смысл.

*«Дурацкий, -ая, -ое. **1.** См. дурак. **2.** То же, что глупый (во 2 знач.), а также вызывающий отрицательную оценку и смешной (разг.)»* [1, с. 185].

Во втором случае автором используются глагол *«не здрасьте»* и краткое прилагательное *«нездоровы»*. Иронический тон повествованию задаёт словообразующая отрицательная частица «не». Без её употребления вышеизложенные слова имеют положительный смысл. Она привносит в семантику слова значение отрицания. Но дело в том, что в русском языке не встречается формулировка *«не здрасьте»*, а формулировка *«нездоровы»* употребляется в следующем смысле:

*«Нездоровый, -ая, -ое, -ов. **1.** Полн.ф. Вызванный нездоровьем, болезненный. **2.** Вредный для здоровья. **3.** Испытывающий недомогание, больной. **4.** Перен., полн. ф. Неправильный, ненормальный»* [1, с. 403].

Словосочетание *«будьте нездоровы»* в русском языке используется как проклятие. Эта фраза произносится из уст ребёнка, что вызывает улыбку на лице читателя. В данном случае на лингвистические средства создания иронии накладываются экстралингвистические.

Далее в рассказе описывается дядя Марьи Ивановны. Это человек, которого *«…переехало колесом фортуны! Потому что он запутался в долгах и неправильно переходил улицу!»* [8, с. 19].

Нас интересует фраза «переехало колесом фортуны».

«Фортуна, -ы, ж.(устар). Судьба, случайное счастье» [1, с. 403].

Так же используется фразеологизм *«колесо фортуны»:*

«Колесо фортуны (книжн.) – изменчивое, непостоянное счастье [по изображению древнеримской богини судьбы Фортуны, стоящей с повязкой на глазах на колесе или шаре]». [1, с. 854].

Ироничность проявляется на синтаксическом уровне: в сочетании со следующим восклицательным предложением складывается параллельная синтаксическая конструкция, где прослеживается логическая смысловая связь этих компонентов. Переехало колесом потому, что неправильно переходил дорогу. Запутался в долгах потому, что переехало колесом фортуны.

Такие же параллельные синтаксические конструкции создаются и при описании двух нянь детей. Они сравнивают их с пушкинской няней. Про одну они говорили:

«Пушкин её тоже очень любил и писал про неё: «Голубка дряхлая моя!» А про Марьиванну он ничего не сочинил. А если бы сочинил, то так: «Свинюшка толстая моя!» [8, с. 19].

Ирония проявляется на морфологическом уровне. В данных синтаксических конструкция используются существительные *«голубка»* и *«свинюшка»*. Они образованы суффиксальным способом, при помощи суффикса -к- , который привносит в слово уменьшительно-ласкательное значение. Но в первом случае такая семантика суффикса оправдана и используется по назначению, а во втором она накладывает иронический отпечаток на восприятие данной лексической единицы.

У Марьиванны была воспитанница, которая её очень сильно любила:

«Она не высовывала язык, не ковыряла в носу, доедала всё до конца, обнимала и целовала Марьиванну – ненормальная!». [8, с. 20].

В первой части предложения представлен ряд однородных сказуемых с положительной семантикой, во второй – использовано одно прилагательное *«ненормальная»*. Экспрессивное использование данной лексемы с восклицательным знаком на конце придает тексту контекстуально положительное значение, создавая новое имплицитное ироническое значение.

Как видно из анализа произведения, ирония в творчестве Татьяны Толстой проявляет себя на всех уровнях языковой системы русского языка.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 2010.
2. Походня С.И. *Языковые виды и средства реализации иронии*. Киев, 1989.
3. Потебня А.А. *Слово и миф*. Москва, 1989.
4. Кирюхин Ю.А. *Ирония как актуальная форма комического*. Автореферат диссертации …. кандидата философских наук. Москва, 2011.
5. Ермакова О.П. *Ирония и её роль в жизни языка*. Москва, 2017.
6. Шатуновский И.Б. Ирония и ее виды. *Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма*. Москва, 2007.
7. Джамалова М.К. Лингвистическая природа иронии в рассказах И. Бабеля. *Вестник Дагестанского научного центра Российской Академии образования*. Махачкала, 2013; 4: 63 – 68.
8. Татьяна Толстая. *Ночь*. Москва, 2001.

References

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2010.
2. Pohodnya S.I. *Yazykovye vidy i sredstva realizacii ironii*. Kiev, 1989.
3. Potebnya A.A. *Slovo i mif*. Moskva, 1989.
4. Kiryuhin Yu.A. *Ironiya kak aktual'naya forma komicheskogo*. Avtoreferat dissertacii …. kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2011.
5. Ermakova O.P. *Ironiya i ee rol' v zhizni yazyka*. Moskva, 2017.
6. Shatunovskij I.B. Ironiya i ee vidy. *Logicheskij analiz yazyka. Yazykovye mehanizmy komizma*. Moskva, 2007.
7. Dzhamalova M.K. Lingvisticheskaya priroda ironii v rasskazah I. Babelya. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra Rossijskoj Akademii obrazovaniya*. Mahachkala, 2013; 4: 63 – 68.
8. Tat'yana Tolstaya. *Noch'*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 25.10.18

УДК 81''27

***Erofeeva T.I.,** Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Perm State University (Perm, Russia), E-mail: genling.psu@gmail.com*

LOCAL ELEMENTS IN THE LITERARY SPEECH OF CITIZENS: SOCIOLINGUISTIC RESEARCH. The article deals with interaction of the literary language and the dialect on the example of the speech of residents of the regional city of Chusovoy of the Perm Krai. Local lexical and word-building elements in the speech of people with higher education in the city of Chusovoy are described. It is shown how sociobiological strata – the place of birth, age, specialty, and gender – affect the possession of localism in Chusovoy people speech. The general model of the used localism determines the significance of each strata under study: rank 1 – place of birth; rank 2 – gender; Rank 3 – specialty; Rank 4 – age.

Key words: **urban speech, localism, lexical level of language, word-formation level of language, sociolect, strata factor, modeling.**

***Т.И. Ерофеева,** д-р филол. наук, проф. каф. теоретического и прикладного языкознания, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: genling.psu@gmail.com*

ЛОКАЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ЛИТЕРАТУРНОЙ РЕЧИ ГОРОЖАН: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

В статье рассматривается взаимодействие литературного языка и диалекта на примере речи жителей районного города Чусового Пермского края. Описаны локальные лексические и словообразовательные элементы в речи лиц с высшим образованием г. Чусового. Показано, как социобиологические страты – место рождения, возраст, специальность, пол – влияют на владение локализмом в речи чусовлян. Общая модель владения

локализмом определяет существенность каждой из исследуемых страт: ранг 1 – место рождения; ранг 2 – пол; ранг 3 – специальность; ранг 4 – возраст.

Ключевые слова: **городская речь, локализм, лексический уровень языка, словообразовательный уровень языка, социолект, страта-фактор, моделирование**.

Одной из важнейших задач современного языкознания является изучение взаимодействия литературного языка и диалектов. Разработка проблемы ведется в ряде направлений. К их числу относится и рассмотрение локальных элементов, складывающихся в результате воздействия диалектов на литературный язык. Научное описание локальных элементов в литературной речи горожан актуально и для изучения языка города. Отечественная традиция изучения языка города (труды Г.О. Винокура, В.М. Жирмунского, Б.А. Ларина, Д.С. Лихачева, Е.Д. Поливанова), современные монографические исследования разговорной речи исследователями (Е.В. Ерофеева, Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Н.В. Михайлюкова, Н.А. Прокуровская, О.Б. Сиротинина, Д.Н. Ширяев), многочисленные частные разработки, касающиеся особенностей речи граждан, создают базу для теоретического осмысления проблемы языка современного города. Изучение языка города важно во многих отношениях. Не зная языкового быта города, трудно понять возникновение и стилистическое распределение тех или иных особенностей литературного языка. Не зная речи города, трудно оценить конкретный вклад каждой отдельной группы в развитие современного языка и современной культуры. В Пермском университете появился ряд работ, посвященных описанию речи города [1; 2; 3]. Изучалась литературная речь жителей различных городов Пермского края (Пермь, Березники, Красновишерск, Соликамск, Лысьва, Кунгур, Оса и др.). Большинство городов имеют многолетнюю историю и сложившуюся языковую культуру, изначально связанную с диалектами того или иного региона. Вопрос о степени участия диалекта в создании региональной окраски речи представляется необходимым решать в каждом конкретном случае, и прежде всего, с учетом истории данного города. Эта статья посвящена описанию речи г. Чусового Пермского края.

На карте г. Чусовой появился в 1933 г. До этого он был поселком и назывался как и река Чусовая. Развивался г. Чусовой как промышленный центр и в конце 90-х гг. XX в. стал известным во всей стране городом металлургов. Однако связи с диалектом не были прерваны, поскольку местная интеллигенция состоит в основном из коренных жителей, имеющих тесные контакты с диалектной средой. В процессе исследования языка города велись наблюдения за речью лиц с высшим образованием г. Чусового. Для выявления локально окрашенных элементов использовалось также анкетирование; на основании ответов информантов составлена картотека «Местные слова и выражения жителей г. Чусового», включающая 196 локализмов – слов диалектного происхождения. Информантами выступили лица, родившиеся в г. Чусовом, разного возраста и имеющие высшее образование. Это учителя: географ, 45 лет; математик, 23 года; преподаватель иностранного языка, 27 лет; историк, 37 лет; учитель начальных классов, 35 лет; физик, 21 год. Другие информанты: журналист, 36 лет; библиотекарь, 30 лет; тренер, 42 года; инженер, 42 года. Всего 10 человек.

Анализ исследуемого материала показал, что исключительно все информанты используют в речи такие слова, как ***красноголовик, синявка, засоня:*** *Не люблю синявки собирать. Пока донесешь – каша будет* (инженер); *Саша, посмотри-ка, какой красивый красноголовик стоит!* (математик); *Ну и засоня же ты у меня, Катюша. Никак не разбудишь* (инженер). Эти слова, проникнув в разговорный литературный язык, прочно закрепились в нем, вытеснив литературные ***сыроежка, подосиновик, соня.*** Многие чусовляне считают данные локализмы литературно нормированными. 90% опрошенных используют в речи слова ***вилок, водиться***: *Поводись немного с моим ребенком, я в магазин сбегаю* (физик); *Я люблю водиться с маленькими детьми* (библиотекарь). 80% информантов считают, что правильно говорить ***взъем*** *ноги* вместо *подъем ноги;* 60% – употребляют *бирка* – номерок, жетон; *вехотка* – мочалка; *вышка* – чердак; *гаврик* – ребенок; *галить* – быть ведущим в игре; *голбец* – подполье; *девка* – дочь; *дите* – дитя; *мизгирь* – паук; *навяливать* – настойчиво предлагать; *ограда* – двор; *проулок* – переулок; *чушка* – подбородок.

В речи чусовлян зафиксированы собственно лексические и семантические локализмы как часто используемые:

А́хнуть – израсходовать, использовать энергично, в один приём что-либо. *Ты что, все варенье ахнул?* (физик).

Бахи́лы – Экспр. О любой сильно разношенной или очень большого размера обуви. *Их специально надевают большие, чтобы ноги не мерзли. Например, на рыбалку, охоту* (журналист).

Вертоголо́вый – непоседливый, непослушный, бойкий (обычно о ребенке). *У меня ребенок вертоголовый. Ничего на уроках не слушает, только вертится. А есть дети усидчивые* (географ).

Живу́лька – временная строчка. *Чтобы что-то сшить на машинке, надо сначала наживить, а потом эту живульку убрать. Тогда будет ровно* (инженер).

Заку́ржаветь – покрыться инеем. *Если мороз, то не только ветки могут закуржаветь, но и волосы, и ресницы* (библиотекарь).

Изгаля́ться – издеваться над кем-либо. *Хватит тебе над ним изгаляться, а то расплачется* (преподаватель иностранного языка).

Ка́лега – брюква. *Калега? Это репа. Она сладкая и горькая одновременно* (математик).

Напласта́ть – крупно нарезать что-либо. *Ну и напластала ты хлеб, в рот нельзя взять* (тренер).

Простоды́рый – бесхитростный, бескорыстный. *У меня сестра простодырая. Последнее отдать может, ничего не жалко* (преподаватель иностранного языка).

Ска́ть – раскатывать тесто. *Я люблю больше сочни скать, чем заворачивать пельмени* (инженер).

Стёганка – стеженая верхняя одежда. *Нам на работе выдают стёганки. Это куртка из простой материи, простеженная.*

Морфологическая система по сравнению с системами других уровней языка отличается наибольшей устойчивостью. Тем не менее, и здесь удалось выявить грамматико-морфологические локализмы, используемые в речи наряду с формами литературной нормы. Это *собачо́нок* – маленькая собачка; *бо́ры* – сборки; *соченёк* – небольшой круг раскатанного теста; *стежи́ть, вы́стежить,* соотнесенные с литературными *стегать, выстегать; прибо́рка* – уборка. Локальные явления прослеживаются и на словообразовательном уровне. В речи чусовлян отмечены две модификационные словообразовательные модели: 1) имя существительное с уменьшительным суффиксом ***-ек*** (*балага**шек**, стака**шек**, угла**шек**, чурба**шек***); 2) имя существительное с уменьшительным суффиксом ***-оток*** (*бря**ток**, сту**ток**, шеп**ток**, хох**ток***). К рассмотрению привлечена также мутационная словообразовательная модель: приставка ***с*** + корень, имеющий лексическое значение цвета + суффикс ***-а-*** (*сбела, скрасна, ссиня, счерна*). Проведена серия нацеленных экспериментов, выявляющих восприятие информантами самих моделей и слов, входящих в модели, семантику лексических единиц, их употребление в речи. Результаты экспериментов показали, что все три словообразовательные модели являются естественными для речевой деятельности носителей литературного языка чусовлян, поскольку данные модели отмечены и в пермских говорах [4; 5]. Однако на восприятие «литературности» каждой лексической единицы влияют социальные факторы возраста и образования.

Вместе с тем функционируют в литературной речи одиночные словообразовательные локализмы, отличающиеся от соответствующих литературных только составом аффиксов: ***за**соня, **по**проведать, **с**мучаться, цып**у́**шки, голод**о**вать, начисто**вую*** и др. При этом аффикс не вносит нового в семантику слова, а затрагивает лишь его морфологическую структуру. Группа такого рода локализмов достаточно представительна, а употребление их в речи достаточно частотно и напрямую связано с фактором образования и сопряженным с ним фактором наличия/отсутствия связи с диалектной средой.

Фонематических локализмов в литературной речи жителей Чусового зафиксировано только два: ***нарастопа́шку*** – лит. нараспашку; ***вскольз*** – лит. вскользь. Например: *Не ходи нарастопашку, простудишься* (преподаватель иностранного языка); *Об этом мы с тобой говорили, но как-то вскольз* (географ). 90% информантов воспринимают оба локализма как литературные слова. Некоторым даже незнаком их общеразговорный вариант.

Итак, наблюдения, проведённые на лексическом уровне, позволяют сделать вывод о непрекращающемся влиянии диалектов на литературную речь города. Причём лексические нормы чусовских горожан, в основном совпадая с литературными, колеблются более всего при употреблении обиходных слов. Эта часть лексики усваивается с детских лет. Ознакомление же с литературным словом, являющимся синонимом диалектному, происходит позже, и, следовательно, норма в подобных случаях является в достаточной степени условной. Исследования регулярных корреляций между языком и экстралингвистической реальностью являются сегодня актуальными в лингвистике, ибо социальная природа языка логически вытекает из тезиса о социальности самого человека. Рассмотрим, как социобиологические факторы (страты) – место рождения, возраст, специальность, пол – влияют на знание и употребление локализма в речи чусовлян. При этом стратификация языкового коллектива выступает тем методологическим подходом, который позволяет анализировать закономерности речевого поведения человека в реальных жизненных условиях. Построим частные модели социолектов, понимаемых как совокупность языковых кодов, которыми владеют индивиды, объединенные какой-либо стратой. При этом константным признаком выступает социобиологическая страта, а результирующим признаком – владение словом (знание и употребление). Выборка информантов (16 человек) была сбалансирована по 4 стратам: место рождения – родившиеся в городе (8 чел.) и родившиеся в селе, но сейчас проживающие в городе (8 чел.); возраст – две группы по 8 человек (20 до 39 лет и 40 – 60 лет и выше); специальность – 8 гуманитариев и 8 негуманитариев; пол – 8 мужчин и 8 женщин. Такая строго сбалансированная выборка информантов увеличивает надежность полученных результатов. Материал собирался с помощью анкетирования. Анкета включала 70 локализмов. Информанты в анкете должны были дать значение слова и отметить, употребляют ли они его в речи, а также привести пример употребления. Затем был произведен

простейший анализ частот знания и употребления локализмов в речи той или иной группы информантов.

Рассмотрим полученные результаты (см. табл. 1). Частная модель владения локализмом для страты «место рождения» показывает, что параметр «знание» локализмов выше параметра «употребление» (153,9 и 90,1% соответственно). Кроме того, знание и употребление локализмов информантами, родившимися в сельской местности, намного выше, чем у тех, кто родился в городе.

Таблица 1

Знание и употребление локализмов в зависимости от страт (%)

Страта	Знание	Употребление
Место рождения		
село	86,6	55,3
город	67,3	34,8
Возраст		
20 – 39 лет	67,1	33,7
40 – 60 лет	76,6	45,5
Специальность		
гуманитарии	81,4	33,4
негуманитарии	63,5	46,9
Пол		
женщины	80,7	42,1
мужчины	70,8	39,2

Данные по страте «возраст» подтвердили утвердившееся в лингвистике мнение, что с возрастом увеличивается число диалектных слов в речи: информанты 40 – 60 лет показывают как больший процент знания, так и больший процент употребления локализмов, чем информанты 20 – 39 лет (на 9,5% и 11,8% соответственно) (см. табл. 1). Причины эти кроются, по-видимому, в том, что для наших информантов норма литературного языка является осознанной, а норма диалекта «врожденной». Так, многие из опрошенных информантов старшей возрастной группы объясняют причину употребления диалектных слов тем, что помнят, как говорили их родители. Кроме того, с возрастом человек «устает» следить за своей речью. Частная модель владения локализмом для страты «специальность» фиксирует, что гуманитарии знают на 17,9% больше диалектных слов, но употребляют их в речи на 13,5% меньше, чем негуманитарии (см. табл. 1). Эти данные не противоречат действительному положению вещей, поскольку знание локализма находится в прямой зависимости от специальности. Количественные данные по страте «пол» констатируют, что словарь диалектных слов у женщин на 9,9% больше, чем у мужчин. Женщины также несколько активнее используют в своей речи локализмы, хотя разница незначительна – всего 2,9% (см. табл. 1). Общая модель владения локализмом, построенная по средним показателям знания и употребления диалектного слова в речи горожан г. Чусового, представлена в таблице 2. Из приведенных данных видно, что определяющей стратой и для знания, и для употребления локализма жителями г. Чусового является «место рождения». Это еще раз подтверждает, что связи интеллигенции с диалектной средой достаточно ощутимы в таких провинциальных городах, каким является г. Чусовой. На втором месте оказывается пол. Па важность страты «пол» указывают и данные по г. Соликамску (эксперимент 2014 г.). Этот город Пермского края также находится в зоне активного воздействия диалекта, как и г. Чусовой.

Таблица 2

Общая модель знания и употребления локализма (%)

Страта	Знание	Употребление	Ранг
Место рождения	76,95	45,05	1
Пол	75,75	40,65	2
Специальность	72,45	40,15	3
Возраст	71,85	39,60	4

Специальность и возраст оказались для г. Чусового менее значимы. В общей модели знания и употребления локализма они занимают 3 и 4 места. Следует заметить, что эти страты по своей природе сопряжены с другими факторами (например, специальность сопряжена с образованием), что, очевидно, и сказалось на низком ранговом месте их влияния в речи чусовлян.

В целом, как показало проведенное исследование, употребление локализмов в литературной речи зависит от различных социальных факторов; оно также связано с неравномерностью развития языка во времени и пространстве, с функционированием его не в одной единственной разновидности, а во взаимосвязанных и взаимодействующих разнообразных формах, со способностью языка как средства общения обслуживать не только крупные сообщества па уровне нации, но и любые другие объединения.

Библиографический список

1. Ерофеева Е.В. *Вероятностная структура идиомов: социолингвистический аспект.* Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2005.
2. Ерофеева Т.И. *Современная городская речь*. Пермь: Изд-во ПГУ, ПСИ, ПССГК, 2004.
3. Ерофеева Т.И. *Лингвистика городского пространства. Социолингвистический подход изучения:* учебное пособие. Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2016.
4. Мошева А.А. Прилагательные цвета в народном говоре (внутри-адъективное словообразование). *Живое слово в русской речи Прикамья*. Пермь, 1974: 113 – 131.
5. Ерофеева Е.В., Ерофеева Т.И., Скитова Ф.Л. *Локализмы в литературной речи горожан:* учебное пособие. Перм. ун-т. Пермь, 2002.

References

1. Erofeeva E.V. *Veroyatnostnaya struktura idiomov: sociolingvisticheskij aspekt.* Perm': Izd-vo Perm. un-ta, 2005.
2. Erofeeva T.I. *Sovremennaya gorodskaya rech'*. Perm': Izd-vo PGU, PSI, PSSGK, 2004.
3. Erofeeva T.I. *Lingvistika gorodskogo prostranstva. Sociolingvisticheskij podhod izucheniya:* uchebnoe posobie. Perm. gos. nac. issled. un-t. Perm', 2016.
4. Mosheva A.A. Prilagatel'nye cveta v narodnom govore (vnutri-ad`ektivnoe slovoobrazovanie). *Zhivoe slovo v russkoj rechi Prikam'ya*. Perm', 1974: 113 – 131.
5. Erofeeva E.V., Erofeeva T.I., Skitova F.L. *Lokalizmy v literaturnoj rechi gorozhan:* uchebnoe posobie. Perm. un-t. Perm', 2002.

Статья поступила в редакцию 15.11.18

УДК 398.8:378

Illarionova T.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*
Grigoriev M.G., *MA student, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: maximgrigoriev94@gmail.com*

THE STYLE OF SINGING *DEGEREN* OF CHRISTOPHOR MAKSIMOV AS A CULTURAL HERITAGE. The article deals with a study of the Yakut song art, as well as people who have contributed to the study of the Yakut song culture and the main stages of the development of the history of the Yakut musical culture. The creative work of H. Maximov currently plays a major role in the development of folk songs of the Sakha people in the genre of folk singing called Degeren. Christopher Maximov perfectly mastered not only the spoken Yakut language, but also vocal and artistic language, as evidenced by the changes he introduced in the texts of poems. In so doing, as far as possible, he consulted the author and about the replacements made. The vocal logic, the feeling of the vocal language developed by X. Maximov as a result of intensive vocal practice and the accuracy of the textual substitutions made do not contradict the basic requirements of the text of the academic vocal.

Key words: **song art, song culture, degeren, dieeratei, folklore.**

Т.В. Илларионова*, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*
М.Г. Григорьев, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: maximgrigoriev94@gmail.com*

СТИЛЬ НАПЕВА «ДЭГЭРЭН» ХРИСТОФОРА МАКСИМОВА КАК КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ

В статье рассматриваются вопросы изучении якутского песенного искусства, а так же людей внесших вклад в изучение в якутской песенной культуры и основные этапы развития истории якутской музыкальной культуры. Творчество Христофора Максимова в настоящее время играет большую роль в развитии песенном народном творчестве народа Саха в жанре народного пение «Дэгэрэн». Христофор Максимов в совершенстве владел не

только разговорным якутским языком, но и вокально-художественным языком, о чем свидетельствуют введенные им изменения в тексты стихов. При этом по мере возможности он советовался с автором и о произведенных заменах. Вокальная логика, чувство вокального языка развились у Христофора Максимова в результате интенсивной вокальной практики и точность произведенных текстовых замен не противоречат основным требованиям текста академического вокала.

Ключевые слова: **песенное искусство, песенная культура, дэгэрэн, дьиэрэтии, фольклор.**

Фольклор народа Саха, особенно его песенная культура отличается своей самобытностью. К песенной культуре к её истокам обращались несколько поколений исследователей, начиная со II половины XIXв. Об особенностях Якутской песенности писали ранние исследователи культуры народа Саха, этнографы, путешественники (А.Ф. Миддендорф, В.Л. Серошевский, Р.К. Маак, И.А. Худяков и др.). С 30-х годов XX века начинается новый этап изучения песенной культуры народа. В эти годы стали активно обсуждаться вопросы тщательного изучения песенного наследия народа и были опубликованы первые статьи теоретического характера (В.М. Беляев, Н.И. Пейко, И.В. Штейман), издаются первые сборники якутских народных песен (А.В. Скрябин, Ф.Г. Корнилов). С началом творческой деятельности первого композитора М.Н. Жиркова был положен новый этап в изучении и классификации песенных жанров Якутского фольклора, он впервые ввел в научный оборот основополагающие принципы и понятия Якутской музыкальной культуры, вывел два стиля: «дьиэрэтии» и «дэгэрэн» [1]. Дальнейшая разработка жанровой классификации, выявление особенностей ладовой структуры народных песен принадлежит Э.Е. Алексееву [2].

Э.Е. Алексеев положил начало тщательного исследования ранних форм звуковысотной организации мелодики, основных ладоинтонационных систем народной песенности. Также Э.Е. Алексеев положил начало музыковедческого направления в исследовании музыкально-песенной культуры народа Саха. В след за ним в этом русле опубликовано немало работ Н.Н. Николаевой, Г.Г. Алексеевой, А.П. Решетниковой, Н.Н. Головневой, А.С. Ларионовой. Основоположником исследования, разрабатывающего проблемы народной песни в фольклористическом аспекте можно считать Г.У. Эргиса [3]. В этом направлении работал Г.М. Васильев, который впервые выявил взаимосвязь якутских напевов с структурой стихосложения [4]. Исследованию творчества народных певцов были посвящены работы Г.К. Боескорова [5]. Особенности якутского стиха, своеобразие аллитерационно-ассонантной системы были в центре внимания Н.Н. Тобурокова [6], М.Н. Дьячковской [7], Н.В. Покатиловой [8]. Первое исследование якутских народных обрядовых песен в истории якутской фольклористики принадлежит С.Д. Мухоплевой [9]. В её работе нашла отражение проблема жанровой классификации обрядовых песен, выявлены их Художественно-стилевые признаки. В филологическое направление можно включить методические пособия по обучению осуохаю и тойуку, разработанные Н.Е. Петровым [10].

Но в советское время не уделялось должного внимания к проблемам национального в угоду интернациональному. По этой причине многие вопросы исследования роли народных традиций в современной культуре игнорировались. Творчество Христофора Максимова в настоящее время играет большую роль в развитии песенном народном творчестве народа Саха в жанре народного пение «Дэгэрэн».

Прежде чем приступить к самостоятельному музыкальному анализу песен Х.Максимова необходимо определить само понятие – «дэгэрэн ырыа». Наиболее полной работой в этом отношении является монографический труд А.С.Ларионовой «Дэгэрэн ырыа (Песенная лирика якутов)», вышедший в 2000 году в Новосибирске [11]. В данной работе автор на основе комплексного исследования песенной лирики народа Саха в связи с обрядами и региональной стилистики песенной культуры якутов определяет дэгэрэн как «жанр якутского фольклора, основанный на строго организованной метроритмике и развитой, рельефно очерченной, структурно замкнутой индивидуализированной мелодике». [11, 37].

В якутском музыковедении существует устойчивое определение песен Христофора Максимова как дэгэрэн. Г.Г. Алексеева пишет: «И, хотя песни Х. Максимова по своему содержанию разные, в зависимости текста подразделяются на патриотические, шуточные, лирические, но их всех объединяет манера пения, основанная на древнем песенном жанре дэгэрэннэтэн ылланар ырыа – песни, исполняемые приемами дэгэрэн» [12].

Музыкальный анализ песен Христофора Максимова произведен по сборнику «Күнү олус таптыыбын» (Очень сильно люблю солнце), вышедшим 2002 г. и включающим 175 песен. В сборник включены песни из сборников «Үлэ, таптал ырыалара» (Песни о труде и любви), вышедшего 1962г. в г. Якутске и «Дьол исин» (За счастье), вышедшего 1970 году в г Якутске, Песни из этих двух сборников составили первую и вторую главы анализируемого сборника, третью главу составили песни, ранее не опубликованные. Несмотря на большой объем сборника «Күнү олус таптыыбын» (Очень сильно люблю солнце), не включены песни 1970-1980-х годов творчества Христофора Максимова. Но несмотря на это, данный сборник представляет достаточный аналитический материал для изучения стиля «дэгэрэн ырыа», бытовавшего в I -ой половине XX века в культурной жизни якутского народа. в период творчества Христофора Максимова, в особенности в начальный его период, в якутской поэзии интенсивно проходил процесс разработки основ ритмико-силлабической организации стиха, что без сомнения положило отпечаток на творчество Христофора Максимова. В якутском музыковедении прочно укрепилось мнение о том, что «песни Христофора Максимова остаются верными древним традициям дорожных песен дэгэрэн ырыа» [12]. Не оспаривая данное положение, скажем, что стилистический анализ песен Христофора Максимова по сборнику «Куну олус таптыыбын» (Очень сильно люблю солнце), включающим 175 песен, раннее опубликованных – 85 и неопубликованных – 90.

На примере вокальный анализа песенного наследия Христофора Максимова можно выделить четыре группы песен, которые показывают направления эволюции творчества Христофора Максимова.

Первую группу составляют песни-дэгэрэн. В этом направлении, в разработке выразительных средств жанра «дэгэрэн», Христофор Максимов постепенно отходит от шаблонных ритмических рисунков и интонаций и приходит непосредственному музыкальному воплощению интонаций эмоциональной речи. Направление подобной эволюции мелодического творчества иллюстрирует ряд песен «Өрүүнэ» (Ирина), «Татыйаана барахсан» (Бедная Татыйана), «Өндөрүүскэ тиэтэйбэт» (Андрюша не торопится)- «Хаппытыан, Хаппытыан» (Капитон, Капитон). Песни этой группы стали визитной карточкой творчества Христофора Максимова.

Освобождение от шаблонности в интонациях демонстрируют песни, которые условно можно объединить в группу «песни-дьнэрэтии» Простое копирование структуры и интонаций дьиэрэтии в песне «Көстө тус» (Явись) и творческое обращение традициям в обрамлении интонаций эмоциональной речи в песне «Бага санаа» (Мечта) не нашли адекватного воплощения в вокале.

Отдельную группу составляв широко известные песни «Эйэ холууба» (Голуь мира), «Биригэдьиир Марыына» (Бригадир Марина) и «Кимий? – диибин» (Это кто? – спрашиваю), которые, безусловно, находятся в рамках жанра «дэгэрэн», жанровые границы и предвосхищают формирование пласта песен жанра народных песен. Дальнейшее развитие и особую выразительность жанр народных песен получило в творчестве В. Ноева и А. Алексеева.

Следующую группу составляют песни, написанные под влиянием традиций русской песенной культуры. Без сомнения, эти песни относятся к последним: этапом творчества Христофора Максимова. Жемчужиной этой группы песен является песня «Күөрэгэйдэр ыллыыллар» (Поют жаворонки), которая органично сочетает традиции двух разных песенных культур; Песни данной группы не ассоциируются с образом мелодиста Христофора Максимова для большинства слушателей, ибо почти не исполняются. Таким образом можно сказать, что мелодическое разнообразие песен Христофора Максимова не замкнулся в рамках одного жанра, а пытался преодолеть косность шаблонности ритмических рисунков и интонаций обращением к интонациям эмоциональной речи и их дальнейшей музыкальной обработкой. Творческая обработка интонаций эмоциональной речи и синтез традиций русской и якутской песенной культур воплотились в песнях «Хаппытыан» (Капитон), «Кимий? – диибин» (Это кто? – спрашиваю), «Баҕа санаам» (Моя мечта), «Күөрэгэйдэр ыллыыллар» (Жаворонки пою). Каждая из этих песен является жемчужиной направлений творческого поиска Христофора Максимова. Так же исполняют песни Христофора Максимова нынешние певцы якутской эстрады: «Байбал» (Павел Семенов), Анатолий Бурнашев, Виталий Очиров, «Саарын», «Ый кыыһа» (Варя Аманатова), Василий Еремеев.

Библиографический список

1. Жирков М.Н. *Якутская народная музыка*. Якутск: Книжное издательство, 1981.
2. Алексеев Э.Е. *Проблемы формирования лада*. Москва: Музыка, 1976.
3. Эргис Г.У. *Очерки по якутскому фольклору*. Москва: Наука, 1974.
4. Васильев Г.М. *Якутское стихосложение*. Якутск: Книжное издательство, 1965.
5. Боескоров Г.К. *Якутский народный певец С.А. Зверев*. Якутск: Книжное издательство, 1956.
6. Тобуроков Н.Н. *Якутский стих*. Якутск: Книжное издательство, 1985.
7. Дьячковская М.Н. *Аллитерация и рифма в якутской поэзии: Проблемы эволюции и классификации*. Новосибирск: Издательство СО РАН НИЦ ОИГГМ, 1996.
8. Покатилова Н.В. *Якутская аллитерационная поэзия: генезис литературного текста*. Москва: Наследие, 1999.
9. Мухоплева С.Д. *Якутские народные обрядовые песни*. Новосибирск: Наука, 1993.
10. Петров Н.Е. *Осуохай в школе*. Якутск, 1989.
11. Ларионова А.С. *Дэгэрэн ырыа (песенная лирика якутов)*. Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2000.
12. Алексеева Г.Г. *От фольклора до профессиональной музыки*. Якутск: Бичик, 1994.

References

1. Zhirkov M.N. *Yakutskaya narodnaya muzyka*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1981.
2. Alekseev `E.E. *Problemy formirovaniya lada*. Moskva: Muzyka, 1976.
3. `Ergis G.U. *Ocherki po yakutskomu fol'kloru*. Moskva: Nauka, 1974.
4. Vasil'ev G.M. *Yakutskoe stihoslozhenie*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1965.
5. Boeskorov G.K. *Yakutskij narodnyj pevec S.A. Zverev*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1956.
6. Toburokov N.N. *Yakutskij stih*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1985.
7. D'yachkovskaya M.N. *Alliteraciya i rifma v yakutskoj po`ezii: Problemy `evolyucii i klassifikacii*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN NIC OIGGM, 1996.
8. Pokatilova N.V. *Yakutskaya alliteracionnaya po`eziya: genezis literaturnogo teksta*. Moskva: Nasledie, 1999.
9. Muhopleva S.D. *Yakutskie narodnye obryadovye pesni*. Novosibirsk: Nauka, 1993.
10. Petrov N.E. *Osuohaj v shkole*. Yakutsk, 1989.
11. Larionova A.S. *D`eg`er`en yrya (pesennaya lirika yakutov)*. Novosibirsk: Nauka. Sibirskaya izdatel'skaya firma RAN, 2000.
12. Alekseeva G.G. *Ot fol'klora do professional'noj muzyki*. Yakutsk: Bichik, 1994.

Статья поступила в редакцию 29.10.18

УДК 81

Illarionova T.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*
Tarabukina A.A., *BA student, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 360258efimov@gmail.com*

PROVERBS IN THE PEOPLE'S CENTURIES OF YAKUTS. The article is dedicated to the study of one of the most ancient genres of oral folk art of the Yakuts – proverbs. The proverbial genre at all stages of its formation and development is closely associated with other folklore genres. The authors analyzed the functional features of proverbs, sayings in folk traditions of the Yakuts. The proverbs and sayings used by narrators in myths, legends and legends, which are concise but capacious in their meaning and content, characterize the richness of the language, emphasizing the wit and resourcefulness of the main characters. Some samples of proverbs and sayings, organically woven into the storyline of legends, are sometimes difficult to separate from the narration. This testifies to the close connection of small genres, in particular proverbs and sayings with legends.

Key words: **folklore, proverbs, sayings, legends, legends, myths.**

Т.В. Илларионова*, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*
А.А. Тарабукина, *бакалавр, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 360258efimov@gmail.com*

ПОСЛОВИЦЫ, ПОГОВОРКИ В НАРОДНЫХ ПРЕДАНИЯХ ЯКУТОВ

Статья посвящена исследованию одного из наиболее древних жанров устного народного творчества якутов – пословицам. Пословичный жанр на всех этапах своего формирования и развития был тесно связан с другими фольклорными жанрами. Авторами проанализировано функциональные особенности пословиц, поговорок в народных преданиях якутов. Лаконичные, но емкие по своему смыслу и содержанию пословицы и поговорки, используемые сказителями в мифах, легендах и преданиях, характеризует богатство языка, подчеркивает остроумие и находчивость главных героев. Некоторые образцы пословиц и поговорок, органически вплетенные в сюжетную канву преданий, бывает иногда трудно отделить от повествования. Это свидетельствует о тесной связи малых жанров, в частности пословиц и поговорок с преданиями.

Ключевые слова: **фольклор, пословицы, поговорки, предания, легенды, мифы.**

Возникновение в разные исторические периоды, в той или иной мере связанные с жизнью народа, они издавна вызывали интерес широкого круга людей. Для выявления пословиц, поговорок в преданиях мы использовали «Предания, легенды и мифы саха (якутов)» из серии «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока» [1]. Пословицы и поговорки – мудрые изречения как лаконичные произведения устной поэзии относятся к малым жанрам якутского фольклора. Они тесно связаны с жизнью народа, его историей, бытом, традициями и обычаями.

Носители якутского фольклора рассказчики, именуют предания, легенд и мифы общим названием рассказ (предание). Если сказка воспринималась как вымысел, то предания, легенды и мифы осознавались как реальность. Меткие изречения плодотворно употребляются сказителями образной характеристики персонажей, душевных состояний, предназначений, характеров, нравов, пороков.

В предании «Оногой, Татар Тайма, Эллэй, Тыгын» о удалом молодце говорят: удалец из удальцов, молодец из молодцов. Такими словами Оногой Бай хвалит Эллэя за мужество.

Известная в народе пословица о потомстве богачах: «отпрыск богача дерзок, отпрыск сытого ретив» [2, с. 25] в предании «Грозный голова Огненный Старостин» сказитель в начале повествования несколько видоизменяет его: «сын богатого спесив». Этой пословицей сказитель описывает нрав и характер Григория Старостина. Также поговорку о богачей встречаем в предании «Чохороон»: «захлебываясь жидким, икая от густого». Такой поговоркой сказитель описывает нрав богача Чохороон. О неизбежности рока и судьбы выражают поговорки: повеление Чингис-хана и определение Одун-хана [3, с. 199]. К примеру, такая поговорка употребляется в предании «Бэрт Хара, Дыгын Боотур»: «ниспослан Высшим светлым божеством, сотворен Одун Хааном». Такими словами, мать могучего богатыря Бэрт Хара, увидев, что ее сын готовится вступить в битву с Тыгыном, уговаривает его уклониться от поединка с человеком, предназначенным быть властелином самим божеством. Вариант этой пословицы также из предания «Бэрт Хара, Дыгын Боотур: «Ниспослан высшим [духом], сотворен Одун Хааном, наделен известностью». В данном изречении говорится о предопределение Бэрт Хара. В предании «Как гостил Манчаары у Бэрт Марии» поговорка употребляется в сокращенной форме: «созданный Одуном Хааном». Такими словами Манчаары недогнав Хачыкаат Ивана, обещает больше не преследовать его, видно предназначено не умереть от случайной смерти. Вариант этой поговорки также встречаем в мифе «Древняя гора Баахынай». О предназначении ураангхай саха говорит дух горы Аграфена: «созданных Одуном Хааном, предопределенных Чынгысом Ханом». Сюжет этого мифа построен на споре трех сестер – менять или не менять направление русла р. Лены. Младшая из сестер отрывает треть горы и уплывает на ней вниз по Лене, а средняя, собираясь уплыть за ней, остановилась по просьбе старшей сестры. И в этой просьбе упоминается о предназначении ураангхай саха. Также вариант этого изречения встречаем в мифе «Предназначение»: «предопределение Чынгыса Хаана, предназначение Одуна Хаана», так подумал про себя тот человек, женившись через двадцать лет, на девочке который он распорол живот. В этом мифе утверждается, что судьба человека предопределена божествами, и он не в силах ее изменить. В этом предании о роке и судьбе человека употребляется следующая пословица «пусть имеет длинный век». Такими словами божества заговаривают вновь родившуюся девочку. Обычно этой поговоркой говорят о человеке с длинным веком.

Таким образом, рассмотрев о предназначении человека, о судьбе и роке показывают, что при незначительных языковых изменениях основная мысль традиционного изречения сохраняется.

Также о предопределении человека употребляются следующие пословицы в предании «Почему Манчаары не убил Чоочо»: «жребий мой со дня моего рождения, судьба моя с появления моего на свет», так поразмыслил Манчаары о своей судьбе, когда не смог убить Чоочо Бая.У якутов много пословиц и поговорок, направленных против людских пороков. При помощи пословиц о людских пороках высмеивают те или иные предосудительные недостатки людей. Сатирические пословицы также часто встречаются в преданиях. Этому свидетельствует пословица из предания «Манчаары в Мегежеке на ысыахе»: «Пестрота скота снаружи, пестрота же человека внутри бывает», такими словами отозвался Манчаары о парне с Мархи. Этой пословицей как бы раскрывают эту «пестроту человека», скрытую внутри его.

В предании «Джалагай Киилээн, сын Джаарына» рассказывается о сватовстве Джалагай Киилээнэ к деномическим девам из Верхнего мира. Джалагай Киилээн не выдержав тяжелых дыханий дев Верхнего мира просит шамана совершить камлание для того, чтобы выпроводить их назад. Тогда дева из Верхне-

го мира оскорбляется от дерзости князя и говорит следующие слова: «ты ведь сделал меня посмешищем для серой собаки, поводом насмешек для пестрой собаки». Этой поговоркой говорят о человеке, приобретшем смешную репутацию. В предании «Шаман Тулуурдаах» Шаман просит старуху Нижнего мира исполнить его просьбу, чтобы не быть посмешищем людей и для этого употребляет пословицу «не делай посмешищем тех, кто поднимается рано, не заставляй судачить обо мне тех, кто поздно ложится».

В преданиях также встречается поговорка о пьяных людях. Так в предании «О встрече охотника с дочерью Эсэкээна» поговоркой сказитель описывает пьянство молодого парня охотника с богачами: *муораны* «стало им море до кадыка, а [речка] Таатта по горло». Это поговорка аналогична с русской «море по колено».

В предании «Почему он был назван именем Манчаары и отчего он озлобился на Чоочо» сказитель поговоркой «сильно обеспокоившись» описывает душевное состояние Федора, когда у жены Феодосии начались родовые схватки. Обычно этой поговоркой говорят о человеке, сильно забеспокоившемся, или неожиданно получившем неприятную для себя новость.

Для выражения о человеке постигнутый большим горем в предании «Древняя гора Баахынай» сказитель употребляет поговорку: «всполошилась, дыхание ее перехватило». Такими словами описывается внутреннее состояние духа-хозяйки горы Марии, когда сестра Аграфена решила отсечь треть горы Баахынай.

Сказители в некоторых случаях видоизменяет грамматическую форму текста, упускает слово в пословице, что придает содержанию повествования своеобразный оттенок. В предании «Чоочо Баай, Тэппэк-шаман и Манчаары Василий» при просьбе шамана Тэппээк к Манчааре о пощаде использует устойчивое выражение: «подобно печени налима смягчись, подобно ухе тайменя вкусным будь». В такой форме выражена просьба шамана Тэппээк Манчааре чтобы его сердце смягчилось перед старцем. Аналогичная по смыслу является следующая поговорка из сборника пословиц и поговорок собранные А.Е. Кулаковским: «подобно тому, как как налим имеет печень из жира» [3, с. 171]. Смысл этой поговорки объяснил А.Е. Кулаковский: «…говорят о плохом человеке, обладающем чем-нибудь хорошим» [3, с. 171]. Это изречения основывается на реальных, встречающихся в природе явлениях и наблюдения над жизнью рыб. Эта же поговорка употребляется в предании «Шаман Тулуурдаах»: «смягчись, подобно меху отборного соболя, сделайся нежной, как печень налима». Как видим, данном предании добавлена словосочетание «смягчись, подобно меху отборного соболя». И при добавлении дополнительной части поговорка получает более пространное звучание.

В предании «Чоочо Баай, Тэппэк-шаман и Манчаары Василий» при просьбе шамана Тэппээк к Манчааре о пощаде также использует поговорку: «солнцем будь, месяцем будь». Вариант этой поговорки мы находим в сборнике пословиц и поговорок составленный Н.В. Емельяновым: будь луною и солнцем, защити [2, с. 84]. Как видим сказитель, употребляя это выражение, несколько видоизменил. При этом в незначительных языковых изменениях основная мысль традиционного изречения сохраняется.

Поговорка – «человек знакомится посредством разговора, лошадь – ржания, корова – мычания» в предании «Почему Манчаары не убил Чоочо» передается следующим выражением: «по-человечески поговорим, по якутски-объяснимся». Этой поговоркой пользуется человек, желающий вступить в беседу.

Как видим, в этой поговорке сохранилась только первая часть поговорки, при этом изменился грамматическая форма. А вторая и третья часть поговорки заменена словосочетанием *по якутски объяснимся.*

В мифе «Орел» сказитель образно выражает речь шамана во время камлании: «заговорил по хоринский». В мифе используется в значении заговори на непонятном якуту, чужом языке. По преданиям, кроме Омогоя Баая и Эллэя Боотура прибыл на Лену третий прародитель якутов Улуу Хоро (Великий Хоро), родоначальник хоринских родов и наслегов. Сказание о нем имеет много вариантов: «По одним преданиям он прибыл вместе с Омогоем, по другим – самостоятельно, несколько позднее, сюга из страны Хоро или с востока. Улуу Хоро и его потомки говорили на особом хоринском наречии (хоро тыла)» [4, с. 138].

Много пословиц и поговорок отображает эпоху межплеменных войн, которую якуты в своем фольклоре называют «век резни и битв». Якутские устные исторические предания рассказывают о частых кровавых столкновениях между отдельными родо-племенными группами якутов. Выражение о постоянной вражде и преследовании «по мерзлым (старым) следам (он) искал, по горячим (свежим) следам он гнался» показывают межплеменную и межродовую вражду. Такую же поговорку мы встречаем в предании «Бэрт Хара, Дыгын Боотур»:– «пойду по застывшим вашим следам, последую по свежим вашим следам, потушу, как огонь, перетрясу, как золу». Такими словами Бэрт Хара обращается Тыгыну, когда обезноженный упал Вовремя состязание в прыжках. Вариант поговорки из предания «Чоочо Баай, Тэппэк-шаман и Манчары Василий»: «по твоему горячему следу, по твоему остывшему следу». Такими словами Манчаары обращается к шаману Тэппээк.

В предании «Оногой, Татар, Тайма, Эллэй, Тыгын» Тыгын является внуком Эллэя, т.е. он выходец из знатного рода занявшего главенствующее положение среди других якутских родов. Тыгын рождается с тремя золотыми волосами на темени. Это, по предсказанию Эллэя, знак того, что вместо внезапного умершего души сына Эллэя (отца Тыгына) появилась новая душа, и его назвали Тыгыном. Фраза из этого предания: «вместо одной души пришла другая душа». Возможно из этой речевой фразы возникла поговорка: «Каждое существо за свою жизнь цепляется» [2, с. 119].

Таким образом, в томе «Предания, легенды и мифы Саха» выявлены 24 пословиц и поговорок. Лаконичные, но емкие по своему смыслу и содержанию пословицы и поговорки используемые сказителями в мифах, легендах и преданиях, характеризует богатство языка, подчеркивает остроумие и находчивость главных героев. Умелое использование исполнителями образцов афористической поэзии способствует усилению выразительности, созданию яркой образности повествуемых сюжетов мифов, легенд и преданий.

Библиографический список

1. *Предания, легенды и мифы саха (якутов).* Под редакцией Н.В. Емельянов. Новосибирск: Наука, 1995.
2. Емельянов Н.В. *Якутские пословицы и поговорки*. Якутск: Книжное издательство, 1962.
3. Кулаковский А.Е. *Научные труды.* Якутск: Якутское книжное издательство, 1979.
4. Эргис Г.У. *Очерки по якутскому фольклору*. Москва: Наука, 1974.

References

1. *Predaniya, legendy i mify saha (yakutov).* Pod redakciej N.V. Emel'yanov. Novosibirsk: Nauka, 1995.
2. Emel'yanov N.V. *Yakutskie poslovicy i pogovorki*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1962.
3. Kulakovskij A.E. *Nauchnye trudy.* Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1979.
4. `Ergis G.U. *Ocherki po yakutskomu fol'kloru*. Moskva: Nauka, 1974.

Статья поступила в редакцию 15.11.18

УДК 821

Ireziev S.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia),*
E-mail: uzlipat066@mail.ru

THE OLDEST STRUCTURE OF THE QUALITATIVE ADJECTIVES OF THE CHECHEN LANGUAGE AND THE ORIGIN OF THE SECOND INFLECTED STEM'S ELEMENT -*CHU*. The article explores the oldest structure of the qualitative adjectives of the Chechen language and the origin of the second inflected stem's element -*chu* in the oblique cases. The analysis of the linguistic material shows that qualitative adjectives of the Chechen language historically go back to nouns. By nature of the derived base, these adjectives are the lexicalized case-forms of nouns. The most widely represented forms are genitive cases of the undifferentiated nominal stem. The author concludes that in connection with said interest is the type of modern qualitative adjectives, historically back to the forms of local cases, which affixes are different phonetic variants of the element-d-structure of the postposition.

Key words: **adjective, Chechen language, affix, vowel, noun.**

С.С. Ирезиев, *канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный,*
E-mail: uzlipat066@mail.ru

ДРЕВНЕЙШАЯ СТРУКТУРА КАЧЕСТВЕННЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКА И ПРОИСХОЖДЕНИЕ ЭЛЕМЕНТА -ЧУ СОСТАВА ВТОРОЙ СКЛОНЯЕМОЙ ОСНОВЫ

В настоящей статье исследуются древнейшая структура качественных имен прилагательных в чеченском языке и генезис элемента *-чу* из состава второй склоняемой основы (основы косвенных) падежей. Анализ языкового материала показывает, что качественные имена прилагательные чеченского языка исторически восходят к именам существительным. По характеру производной основы эти имена прилагательные представляют собой лексикализованные различные падежные формы имен существительных. Наиболее широко представлены формы родительного падежа недифференцированной именной основы.

Ключевые слова: **прилагательное, чеченский язык, аффикс, гласный, имя существительное.**

В нахских языках выделяются две группы прилагательных: качественные – *хаз-а*^{и} ‘красивый (-ая, -ое)’, *дуьр-а*^{и} ‘*соленый* (-ая, -ое)’ и относительные – *дечиг-а*^{и} *кад* ‘деревянная чашка’ (дерева чашка), *говр-а*^{и} *кхиес* ‘лошадиная грива’ (‘лошади грива’). В роли относительного прилагательного в современном чеченском, ингушском языках и диалектах чеченского языка выступает имя существительное в форме родительного падежа, в бацбийском языке относительные имена прилагательные образуются семантически близкими двумя суффиксами *-е*^{и} и *-ре*^{и}: *п1иелг-а*^{и} *м1ара* ‘пальца ноготь’; *п1иелг* ‘палец’, род.п. *п1иелг-а*^{и}.

Анализ показывает, что все качественные имена прилагательные исторически восходят к именам существительным. По характеру производной основы эти имена прилагательные представляют собой лексикализованные различные падежные формы имен существительных. Наиболее широко представлены формы родительного падежа недифференцированной именной основы. Анализ фонетически видоизмененной основы имени существительного род.п. ед.ч., выступающей в роли качественного имени прилагательного, а также данные диалектов и говоров чеченского языка показывают, что в общенахском языке аффиксами именительного падежа прилагательного служили: *а*^{и}, *и*^{и} *(е*^{и}*), о*^{и} *(у*^{и}*)*. Гласные состава аффиксов в большинстве диалектов и говоров чеченского языка, а также в ингушском языке переходят в *а,* вызывая в основе имени существительного различные фонетические процессы (палатализацию, лабиализацию, сужение, сужение с палатализацией – регрессивно-дистанционная ассимиляция) [1, с. 51].

Гласные состава приведенных аффиксов родительного падежа не что иное, как различные фонетические варианты одной и той же местоименной частицы [2]. Указательные местоимения в нахских языках представлены: в чеченском языке *и//иза* (в диалектах: *а//аза*), в ингушском языке *аз*; в бацбийском языке**:** *о, э, и, ис.* Назальный признак гласного аффикса родительного падежа есть результат ослабления носового -н-, представлявшего собой фонетический вариант показателя грамматического класса определяемого в атрибутивной синтагме *бес-а*^{и} *куоч←бас-и*^{и} *(а*^{и}*, о*^{и}*, е*^{и}*, у*^{и}*) куоч*, где *-а-* состава аффикса родительного падежа восходит к указанному местоимению, *-н-* фонетический вариант древнейшего показателя грамматического класса вещей *-д-;* аффиксом дательного падежа единственного числа служит *-на*, где *-н-* также восходят к -д-, что подтверждается формой дательного падежа множественного числа в ингушском языке. Природу исторической флексии родительного падежа удается установить в зависимости от характера изменения гласной первичной основы. Факты диалектов и говоров дают возможность полагать, что древнейшая именная основа в современном чеченском языке предстает в первоначальном виде при образовании от именной основы глагольной формы с помощью вспомогательных глаголов д-а^{и}, д-ала^{и}: *1аьржа* ‘черный’, ср. *1арж-д-ан* ‘почернить’,*1арж-д-ала*^{и} ‘почернеть, *теза*^{и} ‘пресный’, *таздала*^{и} ‘опреснится’.

Историко-сравнительный анализ современных качественных прилагательных нахских языков показывает, что с точки зрения лексического содержания основ, исторически являющихся формой родительного падежа недифференцированной основы, они могут быть разделены на две группы:

1.Качественные имена прилагательные с десемантизировавшейся основой: *к1ёда*^{и}*←к1ад-и*^{и} *(е*^{и}*)* ‘мягкий’, *муьста*^{и}*←муст-и*^{и} *(е*^{и}*)* ‘кислый’ и т. д.

2.Качественные имена прилагательные семантика основ которых осознается с точки зрения современного языкового сознания: *бес-а*^{и} ‘бесцветный’ (*бес-а*^{и} *к1ади* ‘бесцветная ткань’); срв. *буос←бас* ‘цвет’; срв. также *бес-а*^{и}*←бас-и*^{и} *(е*^{и}*)* (род.п. от *буос*) *хазалла* ‘цвета красота’.

Все качественные имена прилагательные с десемантизировавшейся основой с аффиксом *-а*^{и} исторически восходят к относительным прилагательным, последние в свою очередь к форме родительного падежа имени существительного. Данное обстоятельство дает основание говорить об исторической членимости и производности качественных прилагательных, представляющих собой на современном этапе нечленимые словоформы: *1аьрж-а*^{и}*←1арж-и*^{и} ‘черный’, *мӀож-а*^{и}*←мӀаж-у*^{и} ‘желтый’.

Заметим, что гласный древнейшей основы качественных прилагательных восстанавливается при образовании производных глаголов от основ качественных прилагательных с помощью вспомогательных глаголов *д- (-в, -б, -й)-а*^{и} ‘сделать’, *д- (-в, -б, -й)-ала*^{и} ‘сделаться’ *мӀож-а*^{и} ‘желтый’, *мӀаж-да*^{и} ‘пожелтить’, *мӀаж-дала*^{и} ‘пожелтеть’ *дуьр-а*^{и} ‘соленый’.

Факты наличия примеров качественных прилагательных, в структуре которых с очевидностью выявляется, во-первых, их членимость и производность; во-вторых, очевидная сопоставимость этих форм с относительными прилагательными, представляющими собой род.п. имени существительного, свидетельствуют о том, что основы качественных прилагательных с десемантизировавшейся основой исторически восходят к формам род.п. имени существительного. Сохранившаяся в надтеречном говоре форма ед.ч. *кег* ‘кусочек’, ‘осколок’, представляет собой вторую основу-основу род.п. – результат обобщения основы – основа родительного падежа (и всех косвенных падежей, которые образуются от основы им.п.) становится основой им.п.:

Им. *КӀад*	мн.ч. *кед-аш←кад-иш*
Род. *кед-е*^{и}*←кад-и*^{и} *(е*^{и}*)*	
Д. *кед-а-на*	
Эрг. *кед-уо←кед-а-w*	
Твор. *кед-а-ца*	
Вещ. *кед-а-х*	
Срв. *кед-а-л*	
Мест. *кед-иӀе←кед-а-й←кӀед-а-га←кед-а-да*	

До настоящего времени в специальной литературе генезис элемента *-чу (-ча, -чо)* до конца не определен. Мнения морфологической функции элемента *-чу* мы не находим и у П.К. Услара, который отмечает лишь, что «во всех косвенных падежах как единственного, так и множественного числа, прилагательные, находясь непосредственно перед существительным, принимают окончание *-чу»* [2, с. 42]. Р. Гагуа отмечает, что функция элемента *-чу* или его значение (если таковое имеется) не известны [3, с. 134]. Ю.Д. Дешериев отмечает лишь, что «во всех косвенных падежах единственного и множественного числа падежным аффиксом прилагательного рассматриваемого типа служит -ч» [4, с. 184]. О рассматриваемом элементе Д.С. Имнайшвили пишет: ‘Можно предложить, что *-чо* это *-чу*, слово которое употребляется и как послелог, встречаясь и в обстоятельственных формах глагола, и в словах вышеотмеченного типа (т.е. в атрибутивных именах), появляясь в косвенных падежах между формантом и корневой частью’ [5]. Функциональным заменителем ауслатного звука *(-н)* в эргативе и косвенных падежах считает элемент *-чо*. Б. Киквидзе, связывая *-н* с указательным местоимением. ‘Следовательно, – пишет автор, *-чо* по происхождению является местоименной основой’ [6, с. 114]. Б. Киквидзе прав лишь в той части, что *-чо* по своему происхождению является местоименной частицей, но не последователем в той части когда связывает элемент *-н* с указательным местоимением. Природа элемента *-н* в составе *-е*^{и} иная, о чем отмечено выше. С указательным местоимением исторически следует увязывать лишь *-е* в структуре элемента *-е*^{и}.

Полемизируя с Б. Киквидзе, К. Чрелашвили пишет:

1.‘Попытка автора связать словообразовательный суффикс *(-е*^{и}*),* образующий имена прилагательные, с указательным местоимением *е* (этот), неубедительна, т. к. указательным местоимением является *е← ез*, а не *е←ен*, как полагает Б. Киквидзе.

2.Нельзя считать элемент *-чо* функциональным заменителем звука *-н*, т. к. последний входит составным элементом в единый формант *(-ен)*, и как часть целого не может иметь какую-либо морфологическую функцию’ [7, с. 204].

Историческая природа местоименной частицы в структуре аффикса родительного падежа *а*^{и}*, и*^{и}*, у*^{и}*, о*^{и}*, е*^{и} (срв. указ. местоимения *-и, -а, иза*, бацб. *ас.: -о,-э, -и, ис*) с помощью которого образуются прилагательные, дает ответ на вопрос генезиса элемента *-чу* в составе второй склоняемой основы качественных прилагательных нахских языков. Срв.:

Им. *хаз-а*^{и} *к1ант* ‘красивый мальчик	*и (а) к1ант* – ‘этот мальчик
Род. *хаз-а- чу к1ент-а*^{и}	*-хаза-чу к1ента*^{и}*←цу к1ант-а*^{и}
Д. *хаз-а- чу к1ант-а-на*	*цу к1ант-а-на*
Эрг. *хаз-а- чу к1ант-а*	*цу к1ант-а*
Твор. *хаз-а- чу к1ант-а-ца*	*цу к1ант-а-ца*
Вещ. *хаз-а- чу к1ант-а-х*	*цу к1ант-а-х*
Срв. *хаз-а- чу к1ант-а-л*	*цу к1ант-а-л*
Мест. *хаз-а- чу к1ант-ие←к1ант-а-га*	*цу к1ант-иӀе*

Вопреки утверждению ‘что имеются объективные основания генетически связать элемент *-ча, (-чу, -чо),* появившийся в системе склонения атрибутов, с местоименным корнем *(чар)* факты убедительно свидетельствуют, что *-чу* входит к *-цу* в структуре второй склоняемой основы указательного местоимения *и (ис), а, о, э*; свистящая аффриката **-ц-** замещается шипящей аффрикатой *-ч-*. Исходя из основополагающего положения о том, что в склонении имен отразилась

система грамматических классов, мы считаем, что в структуре качественных прилагательных словообразовательные элементы *иē, -иехь, -ра, -ла, -лахь* исторически представляют собой различные фонетические варианты послелога *-дахь* (бацб. ‘по направлению к’, чеч. *д1а←дахь*). В связи со сказанным интерес представляет тип современных качественных прилагательных, исторически восходящих к формам местных падежей, аффиксы которых представляют собой различные фонетические варианты элемента *-д-* в структуре послелога *дахь: – иē – иехь –ра – ла –лахь: чам-а-й←чӀам-а-га←чӀам-а-д-а, чӀом-иē* ‘*вкусный*’, (срв.им.п. *чӀам* ‘*вкус*’, мест.п. *чом-иē←чӀом-а-й←чӀом-а-га←чӀом-а-да* локатив (падеж пребывания)) *чӀом-иехь←чӀом-а-йхь* (в диалектах)←*чӀом-а-гахь чӀом-а-дахь*. Качественные прилагательные *мерза“* ‘слдкий’←*мез-а-ра* (срав. *муоз←маз* ‘мед’), *к1оарга“* ‘глубокий’←*к1оӀга-ра* (срв. *к1аӀг*, исх. *к1оӀг-а-ра*). Элементы *-р,-л* фонетические варианты древнейшего показателя грамматического класса *-д-* в структуре послелога *д-ахь*. Различные фонетические варианты *-д-* результат тенденции дифференциации падежных форм на стадии формирования послеложных падежей.

Библиографический список

1. Имнайшвили Д.С. *Историко-сравнительный анализ фонетики нахских языков*. Тбилиси, 1977.
2. Услар П.К. *Чеченский язык.* Тифлис, 1888.
3. Гагуа Р. *Основные падежи и падежи с одним послелогом в бацбийском.* Тбилиси, 1943.
4. Дешериев Ю.Д. *Бацбийский язык*. Москва, 1953.
5. Имнайшвили Д. С. Основные и послесложные падежи в ингушском языке. *Известия ИЯИМК.* Тбилиси, 1942; Т. 12.
6. Киквидзе Б. Имя прилагательное в иберийско-кавказских языках. *Труды ТГУ им. Сталина*. Тбилиси, 1959.
7. Чрелашвили К.Т. *Цова-тушинский (бацбийский) язык.* Москва, 2007.

References

1. Imnajshvili D.S. *Istoriko-sravnitel'nyj analiz fonetiki nahskih yazykov*. Tbilisi, 1977.
2. Uslar P.K. *Chechenskij yazyk*. Tiflis, 1888.
3. Gagua R. *Osnovnye padezhi i padezhi s odnim poslelogom v bacbijskom.* Tbilisi, 1943.
4. Desheriev Yu.D. *Bacbijskij yazyk*. Moskva, 1953.
5. Imnajshvili D. S. Osnovnye i posleslozhnye padezhi v ingushskom yazyke. *Izvestiya IYaIMK.* Tbilisi, 1942; T. 12.
6. Kikvidze B. Imya prilagatel'noe v iberijsko-kavkazskih yazykah. *Trudy TGU im. Stalina*. Tbilisi, 1959.
7. Chrelashvili K.T. *Cova-tushinskij (bacbijskij) yazyk.* Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК 821

Ireziev S.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

SOME PHONETIC DIFFERENCES IN THE STRUCTURE OF NOUNS OF CHECHEN AND INGUSH LANGUAGES. The article deals with some phonetic features in the structure of nouns in the Chechen and Ingush languages. The discrepancies of the stem system of both languages are determined. First of all, this is due to the assimilation of the vowels of the ancient stems. Discrepancies are sometimes the result of a generalization of the stems in one language – the secondary stem acts as the primary, and in the other case – vice versa. The author concludes that some phonetic differences in Chechen and Ingush languages stem from the fallout (as a result of the full reduction) vowel sounds in the Ingush language. Differences in vocabulary and language of the Ingush-Chechen can be caused by the fact that last fall the consonants or whole syllables.

Key words: **Chechen, Ingush, language, discrepancies, sound, vowel, phoneme, diphthong, assimilation, stem.**

С.С. Ирезиев, *канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ ФОНЕТИЧЕСКИЕ РАСХОЖДЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ЧЕЧЕНСКОГО И ИНГУШСКОГО ЯЗЫКОВ

В данной статье рассматриваются некоторые фонетические особенности в структуре имен существительных в чеченском и ингушском языках. Определяется, чем вызваны эти расхождения в корневой системе обоих языков. Отмечается, что они вызваны влиянием ассимиляции первичных гласных древнейшей основы. Расхождения иногда являются результатом того, что в одном языке произошло обобщение основ – вторичная основа выступает в роли первичной, а в другом случае – наоборот. Автор делает вывод о том, что фонетические расхождения в чеченском и ингушском языках обусловлены выпадением (в результате полной редукции) гласных звуков в ингушском языке. Расхождения в лексике чеченского и ингушского языка могут быть вызваны тем, что в последнем выпадают согласные или же целые слоги.

Ключевые слова: **чеченский, ингушский языки, расхождения, звук, гласный, фонема, дифтонг, ассимиляция, основа.**

Исследователи нахских языков отмечают, что чеченский и ингушский языки настолько близки между собой, что носители их без всяких затруднений хорошо понимают друг друга. Тем не менее, между этими языками, точно так же, как между диалектами чеченского языка, имеются и определенные различия на всех уровнях языковой системы – лексическом, фонетическом, морфологическом, отчасти синтаксическом. Довольно сильно, как отмечают исследователи нахских языков, чеченский и ингушский языки различаются в области фонетики, особенно – в части происходивших в них исторически фонетических процессов. О таких различиях в прошлые годы писали разные авторы, не подвергая при этом сомнению само родство чеченского и ингушского языков. Так, в работе Д.Д. Мальсагова «Чечено-ингушская диалектология и пути развития чечено-ингушского литературного (письменного) языка» [1941] отмечается, что из всех разделов грамматики большое количество расхождений между литературными языками и диалектами мы находим в области фонетики» [2, с. 28 – 29]. Некоторые фонетические расхождения вызваны тем, что в ингушском языке корневой гласный не подвергается ассимиляции под влиянием гласных последующего гласного, а в чеченском имеет место ассимиляция, т. е. в чеченском языке в гласные первого слога палатализуются. Примерами таких слов являются следующие:

Ингушский язык	Чеченский язык	Перевод
бахьа	*баьхьа←бахье*	‘лопата деревянная’
хачи	*хеча←хачи*	‘брюки’
хьарак	*хьаьрк←хьарик*	‘знак’.

Расхождения иногда являются результатом того, что в одном из языков произошло так называемое обобщение второй основы, а в другого такого процесса не произошло. В чеченском языке произошло обобщение второй основы, т.е. она стала употребляться в роли им. падежа. Об этом свидетельствуют вторичные гласные аь, о, е. Вторая основа выступает в чеченском языке и в таких композитах, как:

Чеченский язык	Ингушский язык	Перевод
къинхиетам	*къахиетам*	‘жалость’
синтием	*сатиетам*	‘покой’.

Сравним: чеченский *-къа* ‘грех’, *са* ‘душа’. При склонении имен *къа, са* второй основой в чеченском языке выступают основы *къи, си*. Расхождение может быть обусловлено различными словообразовательными аффиксами.

Чеченский язык	Ингушский язык	Перевод
Диестар	*диестам*	‘опухоль’
ХьӀз	*хьазилг*	‘воробей’
Кхайккхам	*кхайкхарал*	‘обращение’.

В ингушском языке широко употребляется дифтонг ***ув***. Во многих словах этот дифтонг может соответствовать следующим фонемам чеченского языка: **у, уо, ие, у, уь, уй, и.** В данной статье мы не останавливаемся подробно на причинах такого соответствия, а лишь укажем, что во многих случаях в подобных соответствиях в конце слова мы имеем дело с фонетическими преобразова-

ниями, вызванными ослаблением былого показателя грамматического класса. В ингушском языке представлено более древнее состояние:

Чеченский язык	Ингушский язык	Перевод
г1у	*г1ув*	‘колодец’
г1уй	*г1ув*	‘засов’
варуо//ие	*варув*	‘бедро’.

Фонетические расхождения основ имен в чеченском и ингушском языках являются иногда следствием употребления в ингушском языке второй основы-основы косвенных падежей, т.е. в ингушском языке произошло обобщение второй основы, основа косвенных падежей стало употребляться в роли именительного падежа. Основа косвенных падежей примеров чеченского языка совпадает с формами именительного падежа ингушского языка:

Чеченский язык		Ингушский язык	
им.п.	род. п.	дат. п.	им. п.
хас	*хес-а*^{и}←*хас-и*^{и}	*хес-а-на*	*хаьс*
лâм	*лӧм-а*^{и}←*лā м-у*^{и}	*лӧм-а-на*	*лоам*
маж	*мож-а*^{и}←*маж-у*^{и}	*мож-а-на*	

Иногда при образовании второй основы – основы косвенных падежей в чеченском и ингушском языках используются различные аффиксы, которые вызывают различного характера изменения корневых гласных. Сравним примеры:

Чеченский язык		Ингушский язык	
им.п.	род.п.	дат.п.	им.п.
лар	*лор-а*^{и}←*лар-у*^{и}	*лор-а-на*	*лер←лар-и*^{и}
мас	мес-а^{и}←мас-и^{и}	мес-а-на	мос←мас-у^{и}

Соответствие в приведенных выше примерах во вторых основах чеченскому ***е*** в ингушском ***аь*** и чеченскому ***ӧ*** в ингушском дифтонга ***оа*** есть результат закономерного процесса. Дифтонг ***оа*** в ингушском языке встречается в открытом слоге (***ā*→*оа*** при лабиализации). По аналогии сохраняется и в закрытом слоге. В чеченском языке дифтонг ***оа*** встречается только в закрытом слоге и может быть получен от полудолгого ***â*** при лабиализации **(*â*→*оа*).** Если полудолгая фонема ***â***, находящаяся в закрытом слоге, путем прибавления падежного аффикса окажется в открытом слоге, то ***ā*** в чеченском языке→***ӧ***. В этом случае в составе падежного аффикса должен быть лабиализованный гласный, который вызывает регрессивную ассимиляцию предшествующего гласного. Расхождение таких производных слов, как:

Чеченский язык	Ингушский язык	Перевод
киеч-уӧ	*кич-уӧ*	‘подготовка’
лāм-и	*лоам-и*	‘лестница’

объясняются тем, что в чеченском языке словообразовательные аффиксы прибавляются к первичной основе, в ингушском же языке эти же аффиксы прибавляются к вторичной основе. Сравним в чеченском языке: *киеч-дала* ‘подготовиться’, *лам* ‘гора’; *кич-а* ‘готовый’←*киеч-и*, *лӧм-а*^{и} (род.п. от *лам*)←*лāм-у*^{и}. В ингушском языке первая часть композита *ц1еркг1ега* (*ц1ер*) есть вторая основа от *ц1е* ‘огонь’. Сравним в чеченском языке: *ц1е* (им.п.)-*ц1ер-а*^{и} (род.п.). Расхождение основ имени прилагательного *хаза* (чеч.) и *хоза* (инг.) есть результат употребления различных аффиксов в чеченском и ингушском языках. В ингушском языке аффиксальный ***у*** вызывает лабиализацию корневого ***а,*** т.е. имеет место регрессивная ассимиляция. Фонетические расхождения гласных первого слога в чеченском и ингушском языках могут быть вызваны и тем, что иногда аффиксальные гласные в чеченском языке не вызывают ассимиляции гласных предшествующего слога, а в ингушском языке гласные первого слога подвергаются ассимиляции под влиянием гласного последующего слога:

Чеченский язык	Ингушский язык	Перевод
хабуор	*хобуор*	‘складки’
ъаттуӧ	*ъоаттуо*	‘облегчение’.

В словах *муотт-**иг*** (инг.) и *метт-иг* (чеч.) ‘место’ в ингушском языке словообразовательный аффикс ***-иг*** прибавляется ко вторичной основе *муотт←-матт*, а в чеченском языке ***-иг*** прибавляется к первичной основе матт. Гласный ***а*** под влиянием гласного переднего ряда ***-и-*** состава аффикса ассимилируется →е. Сравни: *муотт* (им.п.) *метт-а*^{и} (род.п.)←*матт-и*^{и} *матт-а-на* (дат.п.), *матт-уо* (эрг.п.), *матт-а-ца* (твор.п.). Приведенных выше примерах древнейшая основа представлена с гласным ***а***, о чем свидетельствуют формы косвенных падежей, где первичный гласный ***а*** восстанавливается:

Им. п. *муотт←мотт←матт*

Р. п. *метта*^{и} ← *матт-и*^{и} *(е*^{и}*)*

Д. п. *матта-на*

Гласный ***-е-*** в форме род. п. (*метт-а*^{и}←*матт-и*^{и} *(е*^{и}*)*) приведенных выше примеров может быть получен лишь в результате палатализации краткого гласного ***а*** под влиянием гласного переднего ряда в составе аффикса род. п. ***-и*^{и} *(-е*^{и}*)***. В результате дополнительной артикуляции ***о→уо.*** Подобный процесс перехода ***о→уо*** в результате дополнительной артикуляции мы наблюдаем и в структуре заимствованных из русского языка слов: *лом – луом, школа – шкубла, стол – стуол, том – туом* и др. В односложном открытом слоге чеченским фонемам ***у, ӯ, уй, ай, ой*** в ингушском языке соответствует ***и***. Несомненно, и в ингушском языке в приводимых ниже словах имеет различную природу. Примеры:

Чеченский язык	Ингушский язык	Перевод
т1ай←т1а-w	*т1и←т1а-й*	‘мост’
ч1ӯ←ч1а-w	*ч1и←ч1а-й*	‘шомпол’
г1ӯ←г1а-w	*ги←га-й*	‘колодец’.

Несомненно, w в чеченском языке и ***й*** в ингушском языке – различные варианты былых показателей грамматических классов. При встрече полугласных ***w*** и ***й*** с древнейшим корневым гласным а наблюдаются различные результаты. Здесь же можно привести и такие слова, имеющие различные гласные основы в чеченском и ингушском языках:

Чеченский язык	Ингушский язык	Перевод
Нуц	*найц*	‘зять’
Ъучие	*ъуйчие*	‘веранда’

В словах *нуц, ъӯчие, ъӯьт1ие* в чеченском языке произошла монофтонгизация дифтонгов (сравни *нуц←нawц* в шатойском диалекте). В ингушском же языке в слове *найц* дифтонг ***ай←aw.*** В слове же *ъуйла* монофтонгизация дифтонга ***уо*** имеет место в ингушском языке. В ингушском языке долгая фонема ***е*** не встречается. В чеченском эта фонема встречается в открытом слоге и является результатом палатализация долгой фонемы ***а*** под влиянием последующей гласной переднего ряда. Поэтому расхождения гласных первого слога есть результат закономерного соответствия открытому ***е*** чеченского языка фонемы ***аь*** в ингушском языке:

Чеченский язык	Ингушский язык	Перевод
п1ēраска	*п1āьраска*	‘пятница’
хēхуӧ	*хāьхуӧ*	‘сторож’
чēтар	*чāьтар*	‘палатка’ и т.д.

Среди фонетических процессов в системе гласных нахских языков заметное место занимает процесс ассимиляция гласных под влиянием губных согласных. Гласный ***а, ā, â,*** под влиянием губных ***б, м, в*** (редко) переходят соответственно в ***о, ӧ, оа***, (лабиализация). При этом различие гласных основ в приводимых ниже словах обусловлены тем обстоятельством, что в ингушском языке произошел процесс регрессивно-дистанционной ассимиляции, вызванный аффиксальным губным ***-м***, в чеченском языке указанный процесс не произошел:

Чеченский язык	Ингушский язык	Перевод
бāрам	*боарам←бар-ом*	‘размер’
хаъам	*хоъам←хаъ-о*	‘сообщение’

Последовательно данный тип в диалектах чеченского языка и в ингушском языке развивался следующим образом: *саца-м* (чеч. плоск. диал.)→*сацо-м* (чеберлойский, шаройский диал.)→*соца-м* (инг.яз). Как показывают примеры, на первоначальном этапе в диалектах чеченского языка (чеберл. шаройск.) гласный второго слога под влиянием губного ***-м-*** лабиализуется, в ингушском языке ассимиляции подвергается гласный первого слога (*соца-м←соцо-м←сацо-м←сацо-м*); в чеченском плоскостном диалекте и некоторых говорах горского диалекта гласный и первого, и второго слогов изменению не подвергаются:

Чеченский язык	Ингушский язык	Перевод
хьолт1ам	*хьалт1ам*	‘галушка’
хьостам	*хьастам*	‘гвоздь’
к1бжам	*к1бажам*	‘трут’

В ингушском языке отсутствуют лабиализованные фонемы оь, бь, уь, ӯь. В чеченском языке эти фонемы могуть быть получены либо при лабиализации гласных переднего ряда ***ие, иē, и, ӣ***, либо при палатализации гласных заднего ряда ***уо, уō, у, ӯ.*** Аффиксальный ***у***, следующий за гласным ***ие, (иē)*** в ингушском языке, не вызывая лабиализации предшествующего звука, либо выпадает, либо переходит в ***а***. В чеченском же языке дифтонг ***ие*** под влиянием гласного ***у*** состава аффикса переходит в ***оь, бь***, сам ***у→а***. Этими фонетическими различиями объясняются некоторые расхождения в словах чеченского и ингушского языков.

В ингушском языке имеет место делабиализация, которая является следствием отсутствия указанных выше лабиализованных фонем, имеющихся в чеченском языке. Это обстоятельство привело к фонетическим расхождениям основ некоторых слов:

Чеченский язык	Ингушский язык	Перевод
ъуьриг←ъуориг	*ъиерг←ъуьриг*	‘моток’
тулка←туки	*тика←тулка←туки*	‘магазин’

Некоторые фонетические расхождения в чеченском и ингушском языках обусловлены выпадением (в результате полной редукции) гласных звуков в ингушском языке. Расхождения в лексике чеченского и ингушского языка могут быть вызваны тем, что в последнем выпадают согласные или же целые слоги.

Библиографический список

1. Имнайшвили Д.С. *Историко-сравнительный анализ фонетики нахских языков*. Тбилиси, 1977.
2. Мальсагов Д.Д. *Чечено-ингушская диалектология и пути развития чечено-ингушского литературного (письменного) языка*. Грозный, 1941.
3. Тимаев А.Д. Процессы обобщения глагольных и именных основ в нахских языках и диалектах. *Материалы III международного конгресса кавказоведов*. Тбилиси, 2013.
4. Оздоев И.А. и др. *Г1алг1ай-нохчий-эрсий словарь.* И.А. Оздоев, А.Г. Мациев, З.Д. Джамалханов. Грозный, 1962: 212.

References

1. Imnajshvili D.S. *Istoriko-sravnitel'nyj analiz fonetiki nahskih yazykov*. Tbilisi, 1977.
2. Mal'sagov D.D. *Checheno-ingushskaya dialektologiya i puti razvitiya checheno-ingushskogo literaturnogo (pis'mennogo) yazyka*. Groznyj, 1941.
3. Timaev A.D. Processy obobscheniya glagol'nyh i imennyh osnov v nahskih yazykah i dialektah. *Materialy III mezhdunarodnogo kongressa kavkazovedov.* Tbilisi, 2013.
4. Ozdoev I.A. i dr. *G1alg1aj-nohchij-`ersij slovar'.* I.A. Ozdoev, A.G. Maciev, Z.D. Dzhamalhanov. Groznyj, 1962: 212.

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК 821

Kurbanova E.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature of Peoples of Dagestan, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Gasanova K.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature of Peoples of Dagestan, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN, TABASARAN AND DARGIN PHRASIOLOGICAL UNITS WITH ZOONYMS. The article presents a comparative analysis of phrasiological units with zoonyms in Russian, Tabasaran and Dargin languages. It is noted that in addition to zoonymic nouns, considered as phrasal units include derivatives of animal names (most often adjectives). Phraseological units as original linguistic phenomena, which reflected traditions, beliefs, system of values, particular features of mentality of certain people, occupy one of the leading places in modern linguocultural and ethnolinguistic researches. The authors conclude that the presence of having no analogues in one of the languages suggests that this feature is characteristic for the Russian, Tabasaran and Dargin zoonymic phraseology and is subjective and confirms the idea of the unique fund of phraseological units in each of the languages.
Key words: **phraseology, Russian language, Dargwa, Tabasaran language, phase building, zoonym.**

Э.М. Курбанова*, канд. филол. наук, доц. каф. литературы народов Дагестана, ДГУ, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
К.М. Гасанова*, канд. филол. наук, доцент каф. лит. народов Дагестана, ДГУ, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗООНИМИЧЕСКИХ ФЕ РУССКОГО, ТАБАСАРАНСКОГО И ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ зоонимических ФЕ в русском, табасаранском и даргинском языках. Отмечается, что кроме существительных-зоонимов, рассматриваемые ФЕ включают дериваты названий животных (чаще всего прилагательных). Фразеологизмы как самобытные языковые явления, в которых отразились традиции, верования, система ценностей, особенности менталитета определенного народа, занимают одно из ведущих мест в современных лингвокультурологических и этнолингвистических исследованиях. Авторы делают вывод о том, что наличие не имеющих аналогов в одном из исследуемых языков говорит о том, что эта особенность, характерная для русской, табасаранской или даргинской зоонимической фразеологии носит субъективный характер и подтверждает мысль о наличии уникального фразеологического фонда каждого исследуемого языка.
*Ключевые слова***: фразеологизмы, русский язык, даргинский язык, табасаранский язык, фразообразование, зооним.**

Актуальность данного исследования обусловлена рядом взаимосвязанных обстоятельств. Прежде всего, возросшим интересом к национальному языку и национальной культуре, когда одной из приоритетных признается задача сохранения национально-культурной самобытности языка. Исследование фразеологии в сравнительно-сопоставительном плане позволяет установить общее и отличительное в исследуемых единицах; выявить характер национальной маркированности русских, табасаранских и даргинских зоонимических фразеологизмов, которые являются частью языковой картины мира трех совершенно разных народов.По нашим данным, значительное количество фразеологизмов русского, табасаранского, даргинского языков составляют фразеологизмы с компонентом-зоонимом.

В фразеологии отражаются особенности жизни народа, его представления об окружающем мире. Основная масса этих представлений обычно совпадает у многих народов. Однако это общее дополняется спецификой каждой конкретной системы миропонимания. В том мы убеждаемся, когда сопоставляем русские фразеологические единицы с элементом-зоонимом и их табасаранские и даргинские соответствия. «Рассмотрев основные типы межъязыковой фразеологической эквивалентности, следует остановиться и на факторах этой эквивалентности. Факторы межъязыковой фразеологической эквивалентности – явления, существующие во фразеологическом составе каждого из сопоставляемых языков и позволяющие с определенной вероятностью предсказать наличие или отсутствие у данных ФЕ фразеологических эквивалентов в другом языке. Наличие или отсутствие структурно-семантических эквивалентов в сопоставляемых языках может быть прогнозировано по некоторым характеристикам самих ФЕ исходного языка» [1,с.106].

Зоонимические ФЕ всех трех исследуемых языков мы распределили на следующие три группы: 1) имеющие эквивалент; 2) имеющие аналоги; 3) ФЕ, которые совершенно не имеют аналогов между собой.

1. Имеющих эквивалент зоонимических ФЕ оказалось множество. Большинство фразеологизмов этой группы является абсолютными, или полными изофраземами:

рус. букв. «трусливый заяц» (о трусливом человеке) [1, с. 109];
табас. букв. къюран юк1 «заячье сердце»(трусливый человек) [2, с. 17];
дарг. букв. гlярала уркlи «заячье сердце» (трусливый человек) [3, с. 100];
рус. букв.«(жить) как кошка с собакой» (в постоянной ссоре, вражде) [4, с. 18];
табас. букв. хуна гатуси «собака как с кошкой» (не ладить, жить в постоянной ссоре) [5, с. 34];
дарг. букв. хяра житараван «как собака с кошкой» (не ладить между собой);
рус. букв. «лисий хвост» (подхалим) [6, с. 102];
табас. букв. сулан ижв «лисий хвост» (подхалим) [2, с. 19];
дарг. букв. гурдала къуйрукъ «лисий хвост» (подлиза) [3, с. 67];
рус. букв. «куриные мозги» (забывчивый, рассеянный) [6, с. 199];
табас. букв. пеллин фикирхъаюр «куриный ум имеющий» (забывчивый) [2, с. 7];
дарг. букв. гlяргlяла гlякьлу «куриный ум» (быстро все забывающий) [3, с. 10].

Как видно из примеров, для фразеологизмов этой группы характерна типология соответствий по значению и образной составляющей.

1. Часть зоонимических ФЕ в русском, табасаранском и даргинском языках совпадают по образной составляющей, но различаются одним из компонентов. Как отмечает, П.М. Абдулкадырова «в каждом языке действует такое явление, как независимое возникновение фразеологических параллелизмов, характеризующихся полным или частичным совпадением как плана содержания, так и плана выражения – основной путь становления интернациональной фразеологии» [1, с. 110].

Зоонимические фразеологические единицы, имеющие аналоги (отличающиеся частично) наблюдаются во всех трех языках. Приведем примеры:

рус. букв. «мухи не обидит» (безобидный);
табас. букв. пеллис кюш дара п1ур «курице кыш не сделавший» (безобидный);
дарг. букв. «жибх1ялра гьимх1ебурк1ахъу «и цыпленка не обидит» (безобидный).
рус. букв. «змея подколодная» (нелюбимый, ненавистный человек);
табас. букв. к1ари бит1 «чёрная змея» (нелюбимый, ненавистный человек);
дарг. букв. цlудара чlичlала «черная змея» (ненавистный человек).
рус. букв. «мокрая курица» (безвольный, бесхарактерный человек, размазня);
табас. букв. улдув дупеъси «общипанная курица» (человек с жалким видом); дарг. букв. белтlунси гlяргlя «общипанная курица» (о человеке, имеющем жалкий вид).
рус. букв. (носиться) как курица с яйцом «уделять излишнее внимание тому, кто или что такого внимания не заслуживает»;
табас. букв. чиккар хъайипеъси «цыплят имеющая как курица»;

дарг. букв. гlяргlя жибхlначилван «как курица с цыплятами» (быть всегда и везде с кем-нибудь, т.е. постоянно носиться с кем-то);

Активность использования того или иного названия животного в русских, табасаранских и даргинских зоонимических фразеологизмах неодинакова. У данных народов наиболее часто сформировались как основные компоненты фразеологизма названия домашних животных (корова, овца, баран, курица, петух и др.); названия диких животных (кабан, волк, лиса и др.); названия некоторых птиц и насекомых, змей, что объясняется их тесным контактом с человеком. Общеизвестно, что именно их поведение, повадки и привычки легли в основу при формировании значения фразеологизмов.

3). Группа зонимических ФЕ, которые совершенно не имеют аналогов между собой:

русс. букв. куда Макар телят не гонял (очень далеко);

русс. букв. как собака на сене (ни себе, ни другим);

русс. букв. как корове седло (некрасиво, не подходит);

русс. букв. кот наплакал (очень мало);

дарг. букв. гамушван кайхьи «лежит как буйвол» (о ленивом человеке»);

дарг. букв. гажала кец1ницад «как у суки щенята» (иметь много детей);

дарг. букв. гегуг хьунул «кукушка-женщина» (незаботливая мать);

дарг. букв.синкачил хъярба укес «есть с медведем груши» (рисковать);

табас. букв. шади к1ари «веселый теленок» (радостный, довольный человек);

табас. букв. сакъур ху «слепая собака» (о рассеяном человеке);

табас. букв.ху яхъди дуствал ап1ув«с собакой подружиться» (о злом человеке);

табас. букв. гак1лин гьяйван «деревянная лошадь» (о худой девушке).

Рассмотрев достаточно большую часть зоонимических фразеологических единиц, мы пришли к выводу, что совпадения в исследуемых языках могут быть разными – полными и частичными.

Наличие наибольшего количества зоонимических ФЕ, не имеющих ни аналога, ни эквивалента в сопоставляемых языках, подтверждает правильность взглядов Гумбольдта на природу языка: «Большинство обстоятельств, сопровождающих жизнь нации, будь то: место проживания, климат, религия, государственное устройство, обычаи и нравы, в определенной мере можно отделить от нее. Только одно имеет совершенно иную природу, является самым дыханием, душой нации, проявляется везде, в каждом её шаге – это язык» [4, с. 6].

Известно, что и у народов, не состоящих в родстве, не имеющих и не имевших общения друг с другом и находящихся на разных ступенях общественного развития, тоже встречаются одинаковые по смыслу фразеологические единицы. Это во многом объясняется тем, что фразеологические обороты представляют собой обобщение многовекового жизненного опыта народа, содержат эмоционально-экспрессивную оценку поступков человека, событий, явлений. Поэтому они не сочиняются, а появление их как бы вынуждается силою обстоятельств, как крик или возглас, невольно сорвавшийся с души. В тоже время встречаются абсолютно разные по смыслу фразеологические единицы, хоть и содержащие один и тот же компонент.

Как показывает исследованный материал, наличие не имеющих аналогов в одном из исследуемых языков говорит о том, что эта особенность, характерная русской, табасаранской или даргинской зоонимической фразеологии и носит она субъективный характер. Это объясняется экстралингвистическим фактором и подтверждает мысль о наличии уникального фразеологического фонда каждого исследуемого языка.

Библиографический список

1. Абдулкадырова П.М. *Компаративные ФЕ даргинского языка в сопоставлении с английским языком*. Махачкала, 2010.
2. Гасанов М.М. *Дагестанские народные пословицы, поговорки, загадки*. Махачкала, 1971.
3. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2018.
4. Гумбольдт В**.** *Язык и философия культуры*. Москва, 1985.
5. Загиров В.М. *Русско-табасаранский словарь.* Махачкала, 1988.
6. Телия Е.Н. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 2006.

References

1. Abdulkadyrova P.M. *Komparativnye FE darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim yazykom*. Mahachkala, 2010.
2. Gasanov M.M. *Dagestanskie narodnye poslovicy, pogovorki, zagadki*. Mahachkala, 1971.
3. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
4. Gumbol'dt V**.** *Yazyk i filosofiya kul'tury*. Moskva, 1985.
5. Zagirov V.M. *Russko-tabasaranskij slovar'*. Mahachkala, 1988.
6. Teliya E.N. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 29.10.18

УДК 821 (470.67) /UDC 821(470/67)

***Kurbanov M.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Taho-Godi Dagestan Scientific and Research Institute of Pedagogics (Makhachkala, Russia), E-mail: kurbanov55@list.ru*

THE INTERRUPTED SONG OF "RESTLESS SOUL" OF POETS. The article highlights the brightest pages of the works of the Tabasaran poet Yusuf Bazutaev, whose poems are imbued with unusual mountain color, lyricism and optimism. The image of the mother, created by the poet in sonnets, emanates both originality and generalization. Highlighting the extraordinary creative talent of the poet, it can be noted that future generations will notice the brightness of talent, tireless passion in Yusuf Basalaev. His poems, imbued with love for the girl and the father's edge, resemble "a rainbow that arose from a complex human life and spread to people sparkling bridge". Yusuf Bazutaev's rich poetry became a role model for beginning poets. His drama "Fortress" interprets the tragic events of Tabasaran history of of 18 century in the new way.

Key words: **Yusuf Bazutaev, image, mother, soul, wreath of sonnets, poet.**

***М.М. Курбанов,** д-р филол. наук, проф., Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: kurbanov55@list.ru*

ПРЕРВАННАЯ ПЕСНЯ «МЯТЕЖНОЙ ДУШИ» ПОЭТА

В статье освещаются наиболее яркие страницы творчества табасаранского поэта Юсуфа Базутаева, чьи стихи пронизаны необычным горским колоритом, лиричностью и оптимизмом. Образ матери, созданный поэтом в сонетах, веет как неповторимостью, так и обобщенностью. Подчеркивая незаурядный творческий дар поэта, можно отметить, что и грядущие поколения в Юсуфе Базутаеве заметят яркость таланта, неутомимую жажду творчества. Его стихи, пронизанные любовью к горянке и отчему краю, напоминают «радугу, возникшую из сложной человеческой жизни и перекинувшуюся к людям сверкающим мостом». Насыщенная экспрессивной образностью поэзия Юсуфа Базутаева стала образцом для подражания для начинающих стихотворцев. Его драма «Крепость» по-новому осмысливает трагические события истории Табасарана XVIII века.

Ключевые слова: **Юсуф Базутаев, образ, мать, душа, венок сонетов, поэт.**

«Я не ангел» («Узу малаик дарза») – так называется последний сборник стихов трагически погибшего табасаранского поэта Юсуфа Базутаева, опубликованный в 1996 году. Ему было всего сорок пять лет от роду, когда случилось несчастье… Но он уже успел создать имидж яркого поэта, однако судьба вырвала из наших рядов необычного лирика, переводчика, драматурга, поэта-песенника, члена Союза писателей России, кому в эти дни исполнилось бы семьдесят лет. Он ушел, но поэтическая душа его, растворенная в лирических этюдах и полновесных стихах и поэмах, до сих пор волнует и табасаранского, и русского читателя.

Юсуф Базутаев родился в 1948 году в с. Дюбек Табасаранского района, что расположено на склонах живописного массива «Бендлиин». Дюбек и местечко «Бендлиин» известны в исторических хрониках как места крупнейшего сражения объединенных интернациональных сил дагестанских горцев против персидского шаха Надира в 1741 году, где «Гроза Вселенной» лично руководил сражением и

был ранен в плечо. Об этом подробно написал сопровождавший его в походах личный историограф Мухаммад-Казим в сочинении «Наме-йи Аламара-йи Надири» (пер. с перс. «Мироукрашающая Надирова книга»). Хотя все произведение посвящено шахиншаху в традиционно восторженно-хвалебном тоне, Мухаммед-Казим не в состоянии скрыть упорного сопротивления защитников Табасарана и в своем сочинении подчеркивает: «Часть лезгин [1], известная под названием табасаранцев, была зловреднейшей из упомянутого племени» [2, с. 298].

Еще в конце 60-х годов, когда будущий поэт учился на филфаке ДГУ с молодыми многообещающими табасаранскими лириками Омари Мухтаром, Зияудином Магомедовым, «мятежная душа» Юсуфа искала свой стиль выразительности и поэтический почерк. В газетах «Зори Табасарана», «Комсомолец Дагестана и «Дагестанская правда» часто появлялись порой наивные, несовершенные стихи молодого романтика, поэта-анакреонта, воспевающие первую юношескую любовь и беспечную радость жизни. Но вскоре проникновенные и яркие стихи Юсуфа Базутаева вышли в Махачкале и Москве в сборниках «Весенний дождь» («Хьадукран мархь») (1976 г.), «Беспокойство» («Сикинсузвал») (1977 г.), «Язык любви» («Мюгьюббатнан ч1ал») (1977 г.).

Природный дар стихотворца требовал широты кругозора и глубины переживаемых чувств, и Юсуф Базутаев, решив посвятить себя целиком художественному творчеству, вскоре оказался в Литературном институте им. Горького. Здесь он сформировался как зрелый поэт и драматург. Знакомство с поэтами-переводчиками П. Никулиным, Г. Фроловым, А. Шупловым, В. Астафьевым и другими талантливыми ровесниками открыло ему широкую дорогу к русскому читателю.

Литературное творчество Ю. Базутаева многогранно. За короткий срок ему удалось издать в республике и Москве девять сборников, куда вошли любовная и пейзажная лирики, произведения патриотического и интернационального направления, философские раздумья «о времени и о себе», о роли поэта в жизни общества и т. д.

Особняком в творчестве поэта стоит тема матери и сына. Его стихи – это гимн матери. Хотя эта тема изрядно выработана не только в дагестанской поэзии, Юсуф своими стихами нарисовал обобщенный портрет матери, в котором каждый узнает родные черты своей матери. В стихотворениях «Скажи мне, мама» («Баб, йип аган»), «Скатерть с едой» («Суфра»), «Мать и сын» («Баб ва бай»), «Прощание с аулом» («Гъул дипну гьягъюраза»), «Здравствуй, утро» («Салам увуз, таза гвач1ин») поэт несет в душе образ любимого человека, чувствуя, что он бесконечно обязан маме за «теплоту ее души», «благородство намерений». Поэт хочет обнять ее с кормилицей-землей, но каждой матери – «слаще всего улыбка сына».

В последние десятилетия XX века в табасаранской поэзии многие поэты обратили свои взоры к сложным формам поэтического искусства. Поэт-песенник Муслим Курбанов, романтик Алитагир Сефербеков и другие попробовали себя в форме сонетов, но первым в табасаранской поэзии писать сонеты начал Юсуф Базутаев. Его венок сонетов «Дарите мамам счастье» («Гъавриъ ахъурдар веледар бабарин…») – уникальное явление в национальной литературе. Автор в сонетах возвышает чувства матери «до небесных далей», «у неё нежный глас», «молчаливый взгляд», но «дети не понимают матерей»:

Земля, как нам прекрасно жить на ней!
Как рано постарели наши мамы…
Не понимают дети матерей –
Строптивы, несмышлены и упрямы.
Мы открываем даже тайны снов,
А если рядом мать – мы взгляд стреножим,
У нас в запасе много-много слов,
Для матерей – двух слов найти не можем.
Мать обмануть нетрудно как дитя,
И все обманы наши – не обманы.
И колыбель очами осветя,
Он будет жить вовеки, взгляд твой, мама!
Всегда найдется искорка в золе,
Дарите мамам счастье на земле [3, с. 159]
(Перевод А. Шуплова)

О жизни, добре, настоящем и будущем – основные философские мотивы в творчестве Ю. Базутаева. Конец 80-х годов – начало ломки десятилетиями устоявших принципов и традиций. Поэта серьезно тревожит судьба его поколения – разом поменялись ценности. Поэтов, равнодушных к своему народу, как правило, в природе не бывает. Они чувствуют «пульс народа», и каждый художник слова видит окружающий мир по-своему. В стихотворениях «И солнце сказало» («Гъапну ригъди»), «Земля» («Жил»), «Судьба» («Кьисмат»), «Мне годы подсказали многое» («Узуз йисари гъапниз гизаф»), «Баллада о жизни» («Уьмрикан вуйи баллада») поэт рассуждает о предназначении человека делать добро, независимо от того, как быстро все в мире переменилось. И «всесильное время» и метаморфозы жизни «не смогут лишить поэта возможности любить Отчизну»:

Мне годы подсказали многое,
Я знаю. Время крошит камень.
Великим вдруг становится убогое,
Бесценным – ценное веками…
Всесильное время. Бог оно богов.
С богами кто осмелиться поспорить? [3, с. 108]
(Пер. Н. Гилядова)

Лирика Юсуфа почерпнута из колодца прозрачной и живой народной речи, и этого было достаточно, чтобы признать за его творчеством неоспоримое литературное будущее. Табасаранский поэт Пирмагомед Касимов, впечатленный яркими стихами поэта, отметил, что «несомненно и то, что и грядущее поколение в Юсуфе Базутаеве заметит яркость таланта, неутомимую жажду творчества, так как его стихи будто радуга, возникшая из сложной человеческой жизни и перекинувшаяся к людям сверкающим мостом» [4, с. 12].

Юсуф Базутаев удачно показал себя и на драматическом поприще. Его героико-историческая драма «Крепость» («Гъала») [5, с. 111–145], написанная по мотивам и вариантам популярного табасаранского предания «Крепость семи братьев и сестры» [6, с. 70–77], уже много лет с успехом ставится на сцене Табасаранского государственного театра в Махачкале, Дербенте, Дагестанских Огнях и других городах и райцентрах Дагестана. Сюжет сказания, в основе которого осмысливаются проблемы героики и предательства, связанные с освободительным движением горцев Дагестана против персов в 1735–1742 гг., автором пьесы интерпретируется по-новому.

Если в народной версии предания героиня драмы Рейганат, полюбившая предводителя неприятельских войск Казим-пашу, определена как предательница отважных братьев-богатырей, то автор «Крепости» представляет героиню как несчастную и оклеветанную «святыми муллами» горянку и пытается реабилитировать ее перед горцами. По художественному замыслу Ю. Базутаева религиозные фанаты оговорили Рейганат, будто она, чтобы избежать кровопролития братьев и спасти своего возлюбленного, испортила кремневые ружья отважных смельчаков. По версии предания, ружья братьев не стреляли, поскольку их сестра накануне битвы за крепость налила соленой воды в ружья и намочила заправленный в них порох. Историческая драма Юсуфа Базутаева «Крепость», насыщенная этническими бытовыми атрибутами и горским колоритом, как отмечала театральная критика, «удалась на славу», и она открывает новую страницу в табасаранской драматургии.

За несколько месяцев до трагической смерти поэта случайно (в 1993 году) мы с Юсуфом встретились в райцентре Хучни. Возник естественный разговор о поэзии, творческих успехах и планах поэта. Его душа пела и пела…. Юсуфа сверстники-стихотворцы окрестили «мятежным поэтом» за то, что не раз он и Омари Мухтар нелестно отзывались о поэтах старшего поколения… Вдруг Юсуф резко прервал меня и попросил подождать его (таков уж был он «огонь-человек»). Через несколько минут подкатил откуда-то «газик», и он с товарищем увез меня в лесной массив хребта «Бендлиин», что в пяти километрах от села Дюбек. Улыбающееся лицо Юсуфа намекало на какой-то сюрприз. Когда мы вышли из машины на поляну, он достал блокнот и начал читать фрагменты из будущей историко-героической поэмы «Бендлиин», названной в честь местности, где объединенные интернациональные отряды горцев Дагестана, преграждая персам дороги и тропинки в горы Табасарана, сражались одиннадцать горячих дней и ночей. Не посвящая никого в свои творческие планы, оказывается, он давно собирал материал по Дагестану о битвах горцев против персов в 1741 году под руководством легендарного воина и поэта Калука Мирзы, погибшего от рук захватчиков.

Когда я сообщил ему, что также собираю материалы о дагестанских походах персидского шахиншаха Надира для изучения сохранившихся в бытовании до настоящего времени исторических преданий «Крепость семи братьев и сестры», «Гюни-раццар», «Кровавые ток-площадки», «Проклятый Джюгей», «Кровавые скалы», «Гюрдишан-кала», он обрадовался и заявил: «Через полгода ты первым прочтешь мою поэму о героизме наших предков, изгнавших персов из Дагестана».

Мы долго бродили по местам боев, где сотни наших смельчаков сложили свои головы, по «Персидскому кладбищу» с наклонившимися надгробными плитами, видимо, поставленными пришельцами наскоро. На мой вопрос, чьи эти могилы, поэт ответил, что «здесь лежат захватчики под «необтесанными могильными плитами», а горцы где попало, не хоронят своих героев. Их увезли по аулам и похоронили как героев и поставили им «красиво обтесанные и достойные героев могильные плиты». Такова древняя традиция горцев, чтящих защитников Родины. Воодушевленные глаза «мятежного поэта» никак не предполагали, что начатая героическая поэма «Бендлиин» вскоре окажется прерванной песней талантливого поэта-самородка.

Библиографический список

1. *Мухаммад-Казим нередко всех дагестанцев называл «лезгинами».*
2. Мухаммад-Казим. *Наме-йи Аламарайи-йи Надири (Мироукрашающая Надирова книга).* Изд. текста, предисл. и общ. редакция Миклухо-Маклая Н.Д. Москва: Наука, 1955.
3. Базутаев Ю.М. *Узу малаик дарза. Дюзмиш гъап1ур Ш. Шахмарданов*. Махачкала: Дагестан. кн. изд-во,1996. (Табасаран. Яз.)

4. Касимов П.П. Истинная судьба поэта. *Дагестанские лирики.* Махачкала: Дагестан. кн. изд-во, 1996.
5. Базутаев Ю.М. *Гъала. Литературайин Табасаран.* Махачкала, 1990: 111–145. (Табасаран. яз.)
6. *Табасаран в мифах, преданиях, легендах и притчах.* Сост., автор предисл. и комм. М.М. Курбанов. Махачкала, 2007.

References

1. *Muhammad-Kazim neredko vseh dagestancev nazyval «lezginami».*
2. Muhammad-Kazim. *Name-ji Alamaraji-ji Nadiri (Miroukrashayuschaya Nadirova kniga).* Izd. teksta, predisl. i obsch. redakciya Mikluho-Maklaya N.D. Moskva: Nauka, 1955.
3. Bazutaev Yu.M. *Uzu malaik darza. Dyuzmish g`ap1ur Sh. Shahmardanov*. Mahachkala: Dagestan. kn. izd-vo,1996. (Tabasaran. Yaz.)
4. Kasimov P.P. Istinnaya sud'ba po`eta. *Dagestanskie liriki.* Mahachkala: Dagestan. kn. izd-vo, 1996.
5. Bazutaev Yu.M. *G`ala. Literaturajin Tabasaran*. Mahachkala, 1990: 111-145. (Tabasaran. yaz.)
6. *Tabasaran v mifah, predaniyah, legendah i pritchah.* Sost., avtor predisl. i komm. M.M. Kurbanov. Mahachkala, 2007.

Статья поступила в редакцию 23.10.18

УДК 372.881.161.1

Li Pu, *MA student, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: lipu1010@yandex.ru*

THE SYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING VERBALIZATION GESTURES FOR CHINESE STUDENTS. The article is dedicated to the comprehensive teaching Russian verbalization of gestures for Chinese students. The presented system of exercises forms skills of recognition, interpretation and using of gesture verbalizers in speech. The article describes different stages of work with gesture verbalizers: their input, primary consolidation, and also development of abilities and skills of their using in various types of speech activities. It shows ways of forming mental correlations between gesture verbalizer, its lexical and pragmatic meaning. Much attention is given to methods of consolidation of grammar skills related to gesture verbalizers. The designed exercises are based on real speech practices of using of gesture verbalizers.

Key words: **verbalization of gestures, gestures, teaching of vocabulary, system of exercises.**

Ли Пу, *аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lipu1010@yandex.ru*

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ВЕРБАЛИЗАТОРАМ ЖЕСТОВ

Данная статья посвящена комплексному обучению китайских учащихся вербализаторам жестов русского языка. В ней представлена система упражнений, направленная на формирование навыков опознавания, интерпретации и использования вербализаторов жестов в речи. Последовательно рассматриваются этапы работы с лексическими единицами данного типа: их ввод, первичное закрепление, а также развитие умений и навыков их использования в различных видах речевой деятельности. Показаны приемы формирования устойчивых связей между вербализатором жестов и его лексическим и прагматическим значением, а также навыков правильного употребления грамматической формы слов, входящих в состав вербализатора жеста. Разработанные упражнения созданы с учетом реальной речевой практики употребления вербализаторов жестов.

Ключевые слова: **вербализаторы жестов, жесты, обучение лексике, система упражнений.**

Введение

В фокусе внимания лингвистов последнего времени находится отражение в языке опыта человека, включая не только результаты его ментальной деятельности, но и телесные ощущения. Тело при этом рассматривается как проекция внутреннего мира человека, проводник его эмоциональных состояний. Знаковыми единицами телесного, или соматического, кода принято считать жесты, мимику и позы, которые также нередко объединяются под общим наименованием «жесты» [1, с. 16; 2, с. 375]. В лингвистике предпринимаются попытки инвентаризации и классификации существующих жестов и их наименований [3; 4; 2], лексикографического описания наименований жестов [1; 5], межъязыкового сопоставительного анализа наименований жестов [6; 7] и соматических фразеологических единиц [8; 9 и др.].

В методике преподавания РКИ вербальные обозначения жестов (здесь и далее по тексту будет использоваться термин «вербализаторы жестов» – Л.П.) представляют собой пока практически не разработанный пласт лексики. Так, остаются нерешенными окончательно способы презентации единиц данного типа в иностранной аудитории, отсутствуют комплексы упражнений, направленные на формирование и развитие навыков их употребления. При этом, сталкиваясь с вербализаторами жестов в различных текстах, иностранные учащиеся часто не могут правильно интерпретировать их значение. Даже при условии освоения русского языка на высоком уровне они не владеют навыками употребления таких единиц в речи. Данная проблема порождает необходимость методической работы с вербализаторами жестов на различных уровнях – от отбора необходимого для освоения учащимися минимума подобных единиц до разработки способов их презентации в иностранной аудитории и создания специальных комплексов упражнений, с помощью которых учащиеся смогут научиться распознавать и использовать такие единицы в речи.

Настоящая статья отражает заключительную часть проведенной нами масштабной научной и методической работы с данным пластом лексики – в ней представлена система упражнений, направленная на формирование у китайских студентов навыков интерпретации и использования в речи вербализаторов жестов. При создании системы упражнений нами были учтены особенности употребления вербализаторов жестов в речи носителей русского языка, а также речевые потребности китайских учащихся, связанные с данным пластом лексики. Следует отметить, что на сегодняшний день других подобных комплексов, направленных на освоение и отработку вербализаторов жестов, в системе преподавания русского языка как иностранного не представлено.

Основная часть

Вербализаторы жестов выступают в функции вербальных аналогов жестов и служат для описания невербального поведения человека (напр., «поднимать брови», «подмигивать», «пожимать плечами», «хвататься за голову»). Основной сферой их использования являются письменные тексты описательного или повествовательного типа. С учетом сказанного, речевые потребности учащихся при обращении к данному пласту лексики могут быть определены следующим образом:

1) в репродуктивных видах речевой деятельности: встречая вербализаторы жестов в литературных и иных текстах, уметь соотносить их с соответствующими жестами, а также интерпретировать их прагматическое значение в контексте;

2) в продуктивных видах речевой деятельности: уметь использовать вербализаторы жестов при описании невербального поведения человека.

Работа с вербализаторами жестов на уроке иностранного языка, как и с любыми лексическими единицами [подр. см. 10, с. 91 – 93; 11, с. 115], включает в себя следующие этапы:

1) ввод языковых единиц, предполагающий знакомство с фонетическим и графическим обликом слова, его грамматическими особенностями, а также с его значением и особенностями употребления;

2) их первичное закрепление, включающее работу над формой слова (его произношением/написанием, грамматическими и структурными особенностями), а также его значением и употреблением;

3) их активизацию – развитие умений и навыков их использования в различных видах речевой деятельности – в частности, при чтении текстов (опознавание и интерпретация в контексте) и в письменной/устной речи (элементы описания вербального поведения человека).

Далее рассмотрим подробнее особенности работы с вербализаторами жестов на каждом из указанных этапов.

Этап ввода языковых единиц

Ввод вербализаторов жестов может осуществляться группами в соответствии с локализацией жеста и задействованным при его выполнении активным органом. Так, в одну группу могут быть выделены все жесты головы, в другую – различные жесты зоны лица, в третью – жесты рук, в четвертую – жесты корпуса. Семантизация вербализаторов жестов осуществляется в соответствии с принятыми в методике преподавания РКИ способами семантизации лексических единиц – посредством перевода на родной язык учащихся, а также беспереводным способом – с использованием наглядности, дефиниции на русском языке,

синонимов, антонимов, контекста и пр. [см. 11, с. 93 – 94; 12, с. 135; 13, с. 60, 14, с. 142 – 144]. Более подробно об особенностях и приемах семантизации вербализаторов жестов мы писали в статье «Способы семантизации вербализаторов соматизмов на занятиях по русскому языку в китайской аудиторий» [15]. Семантизация вербализаторов жестов включает знакомство студентов со значением вербализатора как лексической единицы (например, в словаре под ред. Т.Ф. Ефремовой дается следующее определение: «моргать – непроизвольно быстро опускать и поднимать веки, мигать») [16], а также с прагматическим значением жеста с таким наименованием (обычно он указывает на растерянность, нерешительность жестикулирующего). На данном этапе студенты также знакомятся с условиями употребления жеста, его стилистической окраской (например, жесты «манить пальцем», «выставлять большой палец» являются фамильярными), а также стилистической окраской языковой единицы («моргать глазами» – нейтральное наименование, «хлопать глазами» – разговорное).

Этап первичного закрепления

На этапе первичного закрепления вербализаторов жестов целесообразно проводить работу в трех направлениях: 1) закрепление связи между вербализатором жеста и зрительным образом соответствующего жеста, 2) закрепление связи между жестом с таким названием и его прагматическим значением, 3) отработка грамматической формы слов в составе вербализаторов жестов.

В рамках первого направления студентам могут быть предложены задания, использующие элемент наглядности, например: студенты называют жесты, выполняемые преподавателем либо изображенные на карточках, или, получив карточку с вербализатором, изображают соответствующий жест. Чтобы покрепить интерес учащихся, подобные задания могут проводиться в игровой и командной форме.

Примером письменного задания с использованием наглядности может быть следующее:

Задание 1. *Впишите названия вербализаторов жестов под изображениями* (иллюстрации заимствованы из Словаря русских жестов и мимики [см. 5, с. 57 – 62]).

***Палец**: показать большой палец, покрутить пальцем у виска, приложить палец к губам.*



...

Рис. 1



...

Рис. 2



...

Рис. 3

Для закрепления прагматического значения жеста могут быть широко использованы задания на соотнесение вербализаторов и их значений. Например:

Задание 2. *Соотнесите вербализаторы жестов и их значения*

1) поднимать брови	*А) выражение угрозы, крайнего недовольства*
2) моргать глазами	*Б) проявление стыда, неловкости*
3) прятать глаза	*В) выражение ужаса и отчаяния*
4) закатывать глаза	*Г) выражение удивления*
5) грозить кулаком	*Д) выражение обиды*
6) хвататься за голову	*Е) выражение недовольства, возмущения*
7) надувать губы	*Ж) проявление растерянности, волнения*

При наличии у жеста фразового эквивалента целесообразно дать студентам задание на поиск соответствия между названием жеста и фразой. Например:

Задание 3. *Подберите вербальный аналог жеста:*

1) пожать (пожимать) плечами	*А) «Браво! Бис!»*
2) показывать большой палец	*Б) «Уже вот так надоело!»*
3) хлопать в ладоши	*В) «Честное слово!», «Клянусь!»*
4) разводить руками	*Г) «Сумасшедший!»*
5) провести себе рукой по горлу	*Д) «Не знаю»*
6) прижимать палец к губам	*Е) «Во!», «Молодец!»*
7) бить (стучать) себя рукой в грудь	*Ж) «Ничем не могу помочь»*
8) крутить пальцем у виска	*З) «Тихо!»*

Поскольку некоторые жесты выполняют в речевой ситуации сходные функции, учащимся может быть предложено задание, в котором требуется сгруппировать вербализаторы в соответствии с их прагматическим значением. Например:

Задание 4. *Разделите все данные ниже вербализаторы жестов по их значениям:*

Удивление:

Стыд, робость:

Недовольство:

Страх, ужас:

***Вербализаторы жестов**: поднимать брови, хмурить брови, прятать глаза, закатывать глаза, раскрыть рот, опускать глаза, бросать взгляд исподлобья, отвести глаза в сторону, морщить лоб, морщить нос, надувать губы, смотреть большими глазами, хвататься за голову, втягивать голову в плечи.*

Работа с грамматическими формами слов в составе вербализаторов жестов включает, во-первых, выполнение упражнений на употребление формы существительного при жестовом глаголе (ср. «опускать *глаза*» и «смотреть *большими глазами*», «показывать *большой палец*» и «грозить *пальцем*»). Существительные со значением активного органа в составе вербализаторов жестов выступают в двух падежных формах – **В. п. (**поднимать/хмурить + брови; опускать/отводить/прятать/закатывать + глаза; кусать, надувать, поджимать + губы; морщить + лоб/нос; открывать + рот и др.), либо **Т. п.** (моргать/подмигивать/смотреть (большими) + глазами; тереть/щелкать + пальцами; манить/грозить + пальцем; грозить + кулаком, манить/махать/махнуть + рукой; разводить + руками и др.). Ниже представлено задание на отработку употребления падежных форм существительного со значением активного органа:

Задание 5. *Раскрывая скобки, употребите существительные в правильной форме.*

1) – Молодец! Все идет как надо, – Иван показал … (большой палец). 2) Он недоуменно развел … (руки). 3) Прочитав письмо, отец нахмурил … (брови) и задумался. 4) – Тихо! – прошептала она, приложив палец … (губы). 5) Слава морщил … (нос) и посматривал в сторону картин неодобрительно. 6) – Ну и где же он может быть? – Не знаю, – пожала … (плечи) Снежана.

Кроме того, на этапе грамматической проработки значимой является задача обучения правильному употреблению форм глаголов в составе вербализаторов жестов. Здесь необходимо сделать несколько замечаний. Во-первых, вербализаторы жестов в основном описывают невербальное поведение человека в прошлом или настоящем, и употребление форм будущего времени глаголов для них в целом нехарактерно. Во-вторых, с помощью жестовых глаголов говорящий чаще всего фиксирует невербальное поведение «третьих лиц» (но не свое собственное и не своего собеседника) и, таким образом, они почти не используются в форме 1 и 2 лица (ср. нетипично «Я поднимаю брови», «Ты поднимаешь брови»). Соответственно, подобные глагольные формы, не подкрепленные реальной речевой практикой употребления вербализаторов жестов, должны быть исключены из упражнений, направленных на отработку форм жестовых глаголов.

Ниже представлено задание на выбор вида глагола, где курсивом выделены «слова-подсказки», которые могут быть задействованы в ходе определения вида:

Задание 6. *Выберите и впишите подходящий по смыслу глагол СВ или НСВ.*

1) Мигучкин внезапно замолчал. Уставившись в угол, он долго и мучительно … (морщил/сморщил) лоб, пытаясь найти ответ на мой вопрос. 2) Зарубин … (морщил/сморщил) лицо, словно незрелый лимон съел. 3) – А мы с нею после договоримся, – успокоила Анна Матвеевна и игриво … (подмигнула/подмигивала) мне. 4) Да, это Джейн, она была именно такой, именно так улыбалась, говорила, смущённо … (опускала/опустила) глаза. 5) – Мне сейчас пора ехать, и я вас больше не увижу, так давайте попрощаемся. Он взял её за руку и … (смотрел/посмотрел) в глаза.

Типичной ошибкой иностранцев является рассогласование глагола-сказуемого с подлежащим (ср. «я читает», «они говорит»), она проявляется и при употреблении вербализаторов жестов. Приведем пример задания на согласование сказуемого и подлежащего, которое может быть предложено студентам:

Задание 7. *Раскройте скобки и впишите глагол в правильной форме.*

1) Мать удивлённо … (поднять) брови и сказала: «Но это не его деньги, Володя. Это мои деньги». 2) Она … (нахмурить) брови. Он понял, что опять не угодил. 3) «Я не понимаю тебя!» – сердилась Люба и … (морщить) нос. 4) Я так смущалась от присутствия этой красивой современной женщины, что всегда

… (опускать) глаза. 5) Увидев целующуюся парочку, он смутился, застеснялся, … (отвести) глаза.

Этап развития умений и навыков использования вербализаторов жестов в речи

Задачами данного этапа является формирование навыков 1) интерпретации прагматического значения вербализаторов жестов в контексте, 2) использования вербализаторов жестов при описании невербального поведения человека.

Навык интерпретации формируется в ходе анализа большого массива контекстов, которые должны соответствовать нескольким критериям: 1) быть созданными носителями русского языка для русскоязычной аудитории; 2) быть достаточными для определения прагматического значения вербализатора жеста; 3) быть доступными для студентов с точки зрения лексики и грамматики (объемные и сложные предложения могут быть сокращены и адаптированы).

На этом этапе студентам могут быть предложены задания на определение значения многозначного жеста по контексту с вариантами ответов, например:

Задание 8. *Определите, какое значение выражается с помощью вербализатора жеста в каждом из контекстов.*

1. Значения вербализатора «проводить рукой по горлу»

А) Герой показывает, что ему что-то/кто-то очень надоело/надоел.

Б) Герой показывает, что сильно в чем-либо нуждается.

В) Герой угрожает кому-то расправой.

Контексты:

1) – Я уже давно живу с другим человеком, а ты мне вот так... **– Она *проводит рукой по горлу*** *[Е. Кукаркин. Любой ценой (1994-1998)].*

2) – Мне такие розыгрыши уже вот где сидят. – Он красноречиво ***провел рукой по горлу****. [Татьяна Сахарова. Добрая фея с острыми зубками (2005)].*

3) Надо будет, ночью… – он выразительно ***провел рукой по горлу****, – и готово! [Виктор Доценко. Срок для Бешеного (1993)].*

4) – А мне вот так надо, – говорит она и ***проводит рукой по горлу****. [Булат Окуджава. Будь здоров, школяр (1960-1961)].*

5) – Вот вы где у меня все, – он ***провел рукой по горлу*** *– Что вы все ходите за мной? Ничего мне от вас не надо! [Книга фанфиков (2015)].*

2. Значения вербализатора «махнуть рукой»:

А) Герой, испытывая досаду, огорчение или отчаяние, указывает на бесполезность каких-либо действий, безнадежность ситуации.

Б) Герой выражает решимость совершить некоторое нежелательное действие, понимая невозможность этого избежать.

В) Герой подает другим людям сигнал начинать какое-либо действие.

Контексты:

1) «А вы? Вы не собираетесь [в Германию]?» – «Да куда мне! – он ***махнул рукой****. [Ирина Муравьева. Мещанин во дворянстве (1994)].*

2) – Так ты б у её матери спросил… – Спрашивал, – я ***махнул рукой****. – Ничего она толком не знает. [Вера Белоусова. Второй выстрел (2000)].*

3) Очень вы изменились. Похорошели… ***Махнула рукой****: – Куда там! Уже старая. [И. Грекова. Перелом (1987)].*

4) – Давай, давай, выгружай! – Рабочий ***махнул рукой*** *водителю самосвала [зафиксировано в А. Акишина. Словарь русских жестов и мимики (1991)].*

5) На уроке русского языка учитель наш так разошелся, когда наступила перемена, изумленно поглядев на часы, ***махнул рукой****: «Ладно, диктант напишем завтра» [В. Астафьев. Учитель].*

Более сложный вариант задания подобного типа – определить значения вербализаторов жестов по контексту при отсутствии вариантов ответа:

Задание 9. *Определите значения вербализаторов жестов по контексту.*

1) Она посмотрела на меня и ***подняла брови*** *– а вы что, разве знаете о бурманских котах? [Андрей Геласимов. Рахиль (2004) // «Октябрь», 2003]. 2) Медсестра посмотрела на градусник и* ***нахмурилась****. «Сколько?» – спросила я. Она не ответила. Сказала только: «Сделаю вам укольчик». [И. Грекова. Перелом (1987)]. 3) – Как говорите? Буддо? –* ***нахмурился*** *старик. – Нет, в нашем лагере такого не было. [Ю. О. Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 4 (1978)]. 4) – Алена, вкусные котлеты? Ребенок* ***морщит нос****: – Ничего, только мама делает лучше. [Анатолий Гладилин. Прогноз на завтра (1972)]. 5) [Геллена] попыталась пошутить, но у нее не получилось. Совсем не получилось. Она* ***опускает глаза****. [Ольга Онойко. Некромантисса (2014)]. 6) – Саманта! Ты ещё не спишь? – она* ***погрозила дочери пальцем****, – ну-ка быстро в кровать! [Николай Желунов. Рагомор (2007)].*

Работа над употреблением вербализаторов жестов в продуктивной речи может быть представлена двумя типами заданий:

1) перевод высказываний и мини-текстов, содержащих вербализаторы жестов, с китайского языка на русский;

2) описание невербального поведения человека на русском языке на основе зрительной опоры (изображения, или серии изображений, видеоряда).

Примером задания второго типа может быть следующее:

Задание 10. *Опишите, что изображено на рисунках, используя известные вам вербализаторы жестов.*



Рис. 4. (заимствован из Словаря русских жестов и мимики [5, с. 37]).

Модель описания: *Иван провожает жену на поезд в Сочи. Когда поезд начал двигаться, Иван послал ей рукой воздушный поцелуй.*

Заключение

Итак, система упражнений, направленная на формирование навыков интерпретации вербализаторов жестов, должна быть разработана с учетом реальной речевой практики носителей русского языка и потребностей иностранных учащихся. Такой подход позволяет избежать непродуктивной отработки грамматических конструкций, не используемых в речи, а также решения задач, не находящих приложения в практическом использовании языка и не отвечающим запросам студентов-иностранцев. Комплексный подход к обучению лексике данного типа предполагает работу в нескольких направлениях, включающих формирование устойчивых связей между вербализатором жеста и зрительным образом жеста, между жестом и его прагматическим значением, а также отработку грамматической формы слов, входящих в состав вербализатора жеста.

Библиографический список

1. Григорьева С.А., Григорьев В.Н., Крейдлин Г.Е. *Словарь языка русских жестов*. Москва-Вена: Языки русской культуры; Венский славистический альманах, 2001.
2. Формановская Н.И. *Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика*. Москва: Издательство «Икар», 2007.
3. Крейдлин Г.Е. *Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык*. Москва, 2002.
4. Формановская Н.И. *Культура общения и речевой этикет*. Москва: Издательство ИКАР, 2005.
5. Акишина А.А., Кано Х. *Словарь русских жестов и мимики*. Москва: Русский язык. Курсы, 1991.
6. Дмитриева Ю.В. Особенности вербального выражения мимики и жестов в английском, немецком и русском языках. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2011; 8: 200 – 210.
7. Папулинова И.Е. *Языковая манифестация жестов рук в диалогическом дискурсе: на материале русского, немецкого и английского языков*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тамбов, 2003.
8. Денисова Э.С., Гультяева А.В. Соматические фразеологизмы в системе русского и китайского языков: психолингвистический аспект изучения. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015; № 4 (64); Т. 4: 65 – 69.
9. Куличенко Ю.Н., Королевская Е.М. Сопоставительная характеристика русских и английских жестовых единиц. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 2 (68): в 2-х ч. Ч. 1: 109 – 112.
10. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие. Изд. 2, испр. Москва: РУДН, 2010.
11. Щукин А.Н. *Обучение речевому общению на русском языке как иностранном:* Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва: Русский язык. Курсы, 2012.
12. Беляев Б.В. *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва, 1965.
13. Колесникова А.Ф. *Проблемы обучения русской лексике*. Москва, 1977.
14. Слесарева И.П. *Проблемы описания и преподавания русской лексики*. Москва, 1980.
15. Ли Пу. Способы семантизации вербализаторов соматизмов на занятиях по русскому языку в китайской аудитории. *Филологические науки: вопросы теории и практики*. 2018; 9: 212 – 215.
16. *Новый толково-словообразовательный словарь русского языка*. Под редакцией Т.Ф. Ефремовой. Available at: http://tolkslovar.ru/m7110.html

References

1. Grigor'eva S.A., Grigor'ev V.N., Krejdlin G.E. *Slovar' yazyka russkih zhestov*. Moskva-Vena: Yazyki russkoj kul'tury; Venskij slavisticheskij al'manah, 2001.

2. Formanovskaya N.I. *Rechevoe vzaimodejstvie: kommunikaciya i pragmatika.* Moskva: Izdatel'stvo «Ikar», 2007.
3. Krejdlin G.E. *Neverbal'naya semiotika. Yazyk tela i estestvennyj yazyk.* Moskva, 2002.
4. Formanovskaya N.I. *Kul'tura obscheniya i rechevoj `etiket.* Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2005.
5. Akishina A.A., Kano H. *Slovar' russkih zhestov i mimiki.* Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 1991.
6. Dmitrieva Yu.V. Osobennosti verbal'nogo vyrazheniya mimiki i zhestov v anglijskom, nemeckom i russkom yazykah. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; 8: 200 – 210.
7. Papulinova I.E. *Yazykovaya manifestaciya zhestov ruk v dialogicheskom diskurse: na materiale russkogo, nemeckogo i anglijskogo yazykov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tambov, 2003.
8. Denisova `E.S., Gul'tyaeva A.V. Somaticheskie frazeologizmy v sisteme russkogo i kitajskogo yazykov: psiholingvisticheskij aspekt izucheniya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 4 (64); T. 4: 65 – 69.
9. Kulichenko Yu.N., Korolevskaya E.M. Sopostavitel'naya harakteristika russkih i anglijskih zhestovyh edinic. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 2 (68): v 2-h ch. Ch. 1: 109 – 112.
10. Balyhina T.M. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): Ucheb. posobie. Izd. 2, ispr. Moskva: RUDN, 2010.
11. Schukin A.N. *Obuchenie rechevomu obscheniyu na russkom yazyke kak inostrannom:* Uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2012.
12. Belyaev B.V. *Ocherki po psihologii obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 1965.
13. Kolesnikova A.F. *Problemy obucheniya russkoj leksike*. Moskva, 1977.
14. Slesareva I.P. *Problemy opisaniya i prepodavaniya russkoj leksiki.* Moskva, 1980.
15. Li Pu. Sposoby semantizacii verbalizatorov somatizmov na zanyatiyah po russkomu yazyku v kitajskoj auditorii. *Filologicheskie nauki: voprosy teorii i praktiki*. 2018; 9: 212 – 215.
16. *Novyj tolkovo-slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej T.F. Efremovoj. Available at: http://tolkslovar.ru/m7110.html

Статья поступила в редакцию 28.10.18

УДК 8 1751

Lopsan A.P., *teaching assistant, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), postgraduate of Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: lopsan121286@mail.ru*

REPRESENTATION OF THE IMAGE OF A FATHER IN THE TUVAN, RUSSIAN AND AMERICAN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS. The article considers the universal and ethnocultural peculiarities of the representation of the image of a father in the linguistic consciousness of the Tuvan, Russian and English native speakers based on lexicographical sources and data of a free associative experiment. The maximum number of meanings of the word "father" is revealed in the dictionaries of the Russian language. The analysis of the formed associative fields of the stimulus word "father" made it possible to reveal the substantial and structural features of the image of a father in the three linguistic cultures. The explication of the image of a father in the Tuvan, Russian and American linguistic consciousness is reflected in the emotive-evaluative component, synonymous and antonymic relations, the participation of such figurative mechanisms as a metaphor and metonymy.

Key words: **linguistic consciousness, image of father, associative experiment, associative field, psycholinguistic significance.**

А.П. Лопсан, *ассистент, Тувинский государственный университет, г. Кызыл; аспирант, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: lopsan121286@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ОТЦА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ТУВИНЦЕВ, РУССКИХ И АМЕРИКАНЦЕВ

В предлагаемой статье рассматриваются универсальные и этнокультурные особенности репрезентации образа отца в языковом сознании носителей тувинского, русского и английского языков на материале лексикографических источников и данных свободного ассоциативного эксперимента. Максимальное количество значений слова «отец» выявлено в лексикографических источниках русского языка. Проведенный анализ сформированных ассоциативных полей стимульного слова «отец» позволил раскрыть содержательные и структурные особенности образа отца в трех рассматриваемых лингвокультурах. Экспликация образа отца в тувинском, русском и американском языковом сознании находит свое отражение в эмотивно-оценочном компоненте, синонимических и антонимических отношениях, участии таких образных механизмов как метафора и метонимия.

Ключевые слова: **языковое сознание, образ отца, ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, психолингвистическое значение.**

Исследование национально-культурной специфики языкового сознания разных этносов является одним из важных направлений в современной психолингвистике. В последние годы отмечается рост контрастивных психолингвистических исследований с привлечением ассоциативного материала разных языков [1; 2; 3].

Для изучения этнокультурной специфики образа мира в языковом сознании представителей разных культур в психолингвистике используется ассоциативный эксперимент, т.к. он позволяет получить «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 или оценок» [4, с. 144].

Предлагаемая статья посвящена выявлению универсальных и этнокультурных особенностей репрезентации образа отца в языковом сознании носителей тувинского, русского и английского языков. Материалом исследования послужили лексикографические источники трёх языков и данные, полученные в 2016–2017 гг. в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) с участием 402 тувинских («ТР») и русских респондентов («РР»), свободно владеющих родным языком и постоянно проживающих в республике Тыва. Для анализа американского ассоциативного поля (АП) «father» используются данные САЭ, проведённого К.А. Покояковой в 2009 – 2013 гг. с участием 300 американских респондентов («АР») [3].

По данным словарей антонимы *отец* и *мать* относятся к категории частотных или наиболее употребительных слов в русском и английском языках. Так, *отец* и *father* находятся на 192 и 378 позициях соответственно, а, например, лексемы *мать* и *mother* занимают 301 и 311 место [5, 6].

Проведённый анализ лексикографической репрезентации образа отца в тувинском, русском и английском языках позволил выявить в семантической структуре слова *отец* разное количество значений. Так, в русском языке выделяется восемь значений [7], в тувинском языке – пять [8] и в английском – четыре [9].

Общий для трех языков семантический компонент включает основное значение: *мужчина по отношению к своим детям / торээн азы азыраан ажы-толдуг эр кижи / a male parent*.

К лексикографической специфике репрезентации слова *отец* в русском языке можно отнести следующие значения: *1) (устар. и разг.) люди, облеченные властью; 2) человек, по-отечески заботящийся о подчиненных, младших; 3) обращение к пожилому*. В тувинском языке лексема *ада* включает следующее дополнительное значение, связанное с уважительным отношением к человеку и т.д.: *кижиге адазы дег хайыралыг, унелиг кижи, чурт-чергелиг чуулдер. (лицо, страна и т.п., почитаемое человеком, как его отец)*.

Для анализа данных САЭ был использован метод семантического гештальта Ю.Н. Караулова, который позволил рассмотреть «ассоциативное поле как единицу знаний о мире, соотнося его строение с отраженной в нем структурой реальности» и выявить семантические зоны, объединяющие «типичные для данного языкового сознания признаки предмета или понятия, соответствующего стимула» [10, с. 77]. Семантический гештальт является новым типом ассоциативной структуры, позволяющим проводить межкультурные исследования, выделяя универсальную часть типа гештальта и его этнокультурную специфику [11, с. 230].

В результате проведения САЭ было получено всего 687 реакций, что позволило выделить в тувинском, русском и американском ассоциативном поле стимульного слова «отец» 5 семантических зон (СЗ). Рассмотрим самые частотные три семантические зоны.

В общем рейтинге выделенных семантических зон СЗ «Кто» занимает первое место. В представлении тувинских и русских респондентов *отец* является, прежде всего, *защитником/камгалакчы* (14 реакций у РР и 10 – у ТР). АР дают синонимичную реакцию *dad* (40). Необходимо отметить, что респонденты всех

трёх групп выделяют следующие роли отца: *глава, глава семьи/ огнун ээзи / leader*, *кормилец, добытчик/provider, supporter*.

СЗ «Какой» находится на втором месте. У русских, тувинских и американских информантов самой частотной реакцией на стимул «отец» оказывается ассоциация *сильный/ куштуг/ strong* (35, 40 и 12 реакций соответственно). Доля ассоциата *сильный* у РР и ТР почти в три раза превышает количество аналогичной реакции у АР. Для информантов группы ТР значимыми являются также следующие качества: *шынгыы* '*строгий*', *шынчы 'верный'*, *эки 'хороший'* (30). СЗ «Какой» раскрывает представление об интеллектуальных способностях отца и чертах его характера в целом. Все респонденты приписывают образу отца характеристику *умный/угааныг/smart*. Наличие слов-реакций с позитивной оценкой и отсутствие ассоциатов с отрицательной окраской свидетельствуют о высокой оценке интеллекта отца. В то же время в представлении американских респондентов *отец* обладает некоторыми отрицательными характеристиками: *безучастный*, *равнодушный* (*uncaring*); *плохой* (*mean*), *ненадежный* (*unreliable*), *неряшливый* (*messy*) и др. Доля таких отрицательно-оценочных ассоциаций составляет 8%.

СЗ «Предмет» занимает третью позицию в рейтинге выделенных семантических зон. Самыми частотными реакциями стали следующие: *опора/чоленгиш* у РР и ТР (24; 10), *love* '*любовь'* (5), *advice 'совет'* (4) у АР.

В целом, синонимичные реакции на стимул «отец» представлены ассоциатом *папа/ачай/dad* (3 реакции у РР; 6 – у ТР; 40 – у АР). Малопродуктивной оказалась антонимическая реакция, представленная ассоциацией *mother* 'мать' у АР (10 ассоциаций).

Таким образом, сравнительный анализ ассоциативного поля «отец» в языковом сознании тувинских, русских и американских респондентов позволил сделать следующие выводы:

1. В ассоциативном поле «отец» всех трех групп респондентов доминируют преимущественно позитивные ассоциаты на данный стимул при наличии специфики негативных реакций только у американских информантов.

2. Высока частотность реакций, выражающих черты характера отца, его интеллектуальные способности.

3. В анализируемом ассоциативном поле РР и ТР выявлено: а) преобладание совпадений над отличиями; б) устойчивая корреляция образа отца с физической и моральной силой.

4. Реакция *dad 'папа'* оказалась доминирующей в ассоциативном поле у АР.

5. Специфика представления образа отца в американском языковом сознании проявляется в парадигматической схеме контраста, указывающей на противоположность по полу.

Библиографический список

1. Боргоякова Т.Г. Человек и его социальное пространство в хакасском языковом сознании. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований.* 2017; 3 (17): 50 – 57.
2. Боргоякова Т.Г., Покоякова К.А. Антонимические отношения в ассоциативно-вербальной репрезентации носителей хакасского, русского и английского языков. *Вопросы психолингвистики*. 2016; 28: 72 – 87.
3. Покоякова К.А. *Этнокультурный и гендерный аспекты репрезентации бинарной оппозиции мужчина/женщина в языковом сознании носителей хакасского, русского и английского языков.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Сиб. Федер. ун-т. Красноярск, 2017.
4. Уфимцева Н.В. Русские: Опыт еще одного самопознания. *Этнокультурная специфика языкового сознания.* Москва, 1996: 139 – 162.
5. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. *Частотный список лемм. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка).* Москва: Азбуковник, 2009.
6. Петроченков А.В. *2000 самых употребительных английских слов*. Москва: Айрис-пресс, 2010.
7. *Толковый словарь тувинского языка*. Под редакцией Д.А. Монгуша. Новосибирск: Наука, 2003.
8. *Толковый словарь русского языка*. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. Москва: Азбуковник, 1999.
9. Webster's new world dictionary. Oxford & IBH publishing CO. 1975 New Delhi. 490 p.
10. Боргоякова А.П. *Образ мира в языковом сознании этноса (Хакасы. Русские. Англичане)*. Москва, 2003.
11. Горошко Е.И. *Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента.* Харьков; Москва, 2001. Available at: http://www.textology.ru/article.aspx?aId=94

References

1. Borgoyakova T.G. Chelovek i ego social'noe prostranstvo v hakasskom yazykovom soznanii. *Tomskij zhurnal lingvisticheskih i antropologicheskih issledovanij.* 2017; 3 (17): 50 – 57.
2. Borgoyakova T.G., Pokoyakova K.A. Antonimicheskie otnosheniya v associativno-verbal'noj reprezentacii nositelej hakasskogo, russkogo i anglijskogo yazykov. *Voprosy psiholingvistiki*. 2016; 28: 72 – 87.
3. Pokoyakova K.A. *`Etnokul'turnyj i gendernyj aspekty reprezentacii binarnoj oppozicii muzhchina/zhenschina v yazykovom soznanii nositelej hakasskogo, russkogo i anglijskogo yazykov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sib. Feder. un-t. Krasnoyarsk, 2017.
4. Ufimceva N.V. Russkie: Opyt esche odnogo samopoznaniya. *`Etnokul'turnaya specifika yazykovogo soznaniya.* Moskva, 1996: 139 – 162.
5. Lyashevskaya O.N., Sharov S.A. *Chastotnyj spisok lemm. Chastotnyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka (na materialah Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka)*. Moskva: Azbukovnik, 2009.
6. Petrochenkov A.V. *2000 samyh upotrebitel'nyh anglijskih slov*. Moskva: Ajris-press, 2010.
7. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Pod redakciej D.A. Mongusha. Novosibirsk: Nauka, 2003.
8. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. 4-e izd., dopolnennoe. Moskva: Azbukovnik, 1999.
9. Webster's new world dictionary. Oxford & IBH publishing CO. 1975 New Delhi. 490 p.
10. Borgoyakova A.P. *Obraz mira v yazykovom soznanii `etnosa (Hakasy. Russkie. Anglichane)*. Moskva, 2003.
11. Goroshko E.I. *Integrativnaya model' svobodnogo associativnogo `eksperimenta.* Har'kov; Moskva, 2001. Available at: http://www.textology.ru/article.aspx?aId=94

Статья поступила в редакцию 28.10.18

УДК 821.161.1+821.58.0

***Ding Ning**, postgraduate, Higher School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: lynne_tin@mail.ru*

IVAN S. TURGENEV IN CHINA: MASTERS OF CHINESE LITERATURE ABOUT IVAN S. TURGENEV AND HIS EFFECT ON THEIR CREATIVITY. The article is dedicated to one of the aspects of the history of interaction between Russian and Chinese literature of 20 century. It reveals the question of the influence of the works by Ivan S. Turgenev on the Chinese literature with regard to the creativity of the classics of Chinese literature of 20 century – Yu Da fu (1895–1945), Lu Xun (1881–1936), and Ba Jin (1904–2005). The results of the comparative analysis indicate that the influence of Turgenev's works affects the works of Yu Da fu, Lu Xun, Ba Jin, in selection of themes and genre system, system of images and motifs. The presented material allows us to conclude that as a result of the diligent work of several generations of translators for more than 100 years, the name of Ivan S. Turgenev has already penetrated deep into the hearts of people in China. The writer's works stand out because of his high artistic style, sincerity, simplicity, naturalness, which made it possible to educate more than one generation of readers and writers. All these qualities correspond to the aesthetic taste of Chinese readers, formed over several hundred years.

Key words: **Study on Ivan S. Turgenev, Turgenev's tradition, influence of Ivan S. Turgenev, Lu Xun, Yu Da fu, Ba Jin.**

***Дин Нин**, аспирант факультета Высшей школы перевода, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: lynne_tin@mail.ru*

И.С. ТУРГЕНЕВ В КИТАЕ: МАСТЕРА КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ О И.С.ТУРГЕНЕВЕ И О ЕГО ВЛИЯНИИ НА ИХ ТВОРЧЕСТВО

Статья посвящена одному из аспектов истории взаимодействия русской и китайской литературы XX века. В ней раскрывается вопрос влияния творчества И.С. Тургенева на китайскую литературу на примере творчества классиков китайской литературы XX века Юй Дафу (1895–1945), Лу Синя (1881–1936), Ба Цзиня (1904 – 2005). Результаты проведённого сопоставительного анализа свидетельствуют о том, что влияние Тургенева сказывается на творчестве Юй

Дафу, Лу Синя, Ба Цзиня как в отборе тем, так и жанровой системе, средствах создания образов и единстве мотивов. Представленный материал позволяет сделать вывод, что на протяжении более 100 лет в результате усердной работы нескольких поколений переводчиков имя И.С. Тургенева уже глубоко проникло в сердца людей в Китае. Труды писателя отличаются высоким художественным стилем, искренностью, простотой, естественностью, что позволило воспитать не одно поколение читателей и писателей. Все эти качества соответствуют эстетическому вкусу китайских читателей, сформировавшемуся в течение нескольких тысяч лет.

Ключевые слова: **изучение И.С. Тургенева, тургеневская традиция, влияние И.С. Тургенева, Лу Синь, Юй Дафу, Ба Цзинь.**

Иван Сергеевич Тургенев является одним из тех иностранных писателей, которых наиболее любит китайский народ. Впервые он был упомянут в книге «История России», опубликованной издательством Гуан Чзи в 1903 году, задолго до событий, связанных с массовым антиимпериалистическим движением в Китае в мае – июне 1919 года. В книге кратко освещалась стилистика прозы И. С. Тургенева. Знакомство с творчеством И.С. Тургенева китайского читателя приходится на 1 июля 1915 года. В журнале «Круг рассказов в Китае» Лю Баньнун опубликовал четыре стихотворения в прозе И.С. Тургенева: «Маша», «Щи», «Дурак» и «Нищий». Переводы произведений на вэньянь (старый китайский язык) были выполнены с английского языка. В сентябре 1915 года, Чень Гу перевёл с английского языка повесть «Вешние воды» и издал её частями. Им же для журнала «Новая молодёжь» был выполнен перевод с английского языка повести «Первая любовь» в 1916 году.

Многие произведения писателя, появившись в Китае, завоевали сердца многочисленных читателей среди интеллигенции еще до образования Китайской Народной Республики в 1949 году. После образования КНР с русского языка на китайский было переведено большинство произведений автора, и некоторые из них имеют на сегодняшний день уже несколько вариантов перевода.

Активно переводить и издавать произведения И.С. Тургенева начали под влиянием «Движения четвёртого мая». Помимо переводов оригинальных произведений писателя, появились работы, посвященные исследованию особенностей творческой манеры И.С. Тургенева. Учёными были выполнены исследования не только в части вопросов идейного, социального и политического характера, но также проанализированы художественные особенности произведений. До 80-х годов XX века изучение творческого наследия И.С. Тургенева оставалось лишь на этапе общего ознакомления, начиная с 80-х годов XX века изучение значительно углубляется.

Важно заметить, что этот процесс совпал с общим интересом китайских читателей к произведениям русских классиков. В 1988 году Сунь Найсю издал книгу «И.С. Тургенев и Китай: литературные связи Китая с зарубежными странами XX века», представила результаты исследований И.С. Тургенева в Китае с 1915 до 1984 года и описал восприятие творчества И.С. Тургенева китайскими читателями. Известный учёный Ван Цзяньчжао в 1999 году выпустил книгу под названием «Дружба китайской и русской литературы – русская и советская литература и новая китайская литература в XX веке». В этой работе он утверждал, что «проблема взаимосвязей русской и китайской литератур вызывает особый интерес» [1; 2].

В 90-е годы XX века новые переводы произведений И.С. Тургенева появлялись один за другим, как грибы после дождя. Особое внимание обращает на себя издание полного собрания сочинений И.С. Тургенева, вышедшее в издательстве «Хэбэй. Образование» в 1994 году под редакцией Лю Шолиана. Во втором издании (2000-ого года) этого собрания сочинений в переводе произведений писателя приняли участие профессиональные переводчики (Ли Ган, Линь На, Сюй Чжэнья, Цзи Ган, Шэнь Няньцзюй, Чжу Сяньшэн и др.). Таким образом, это издание содержит в себе 12 томов, включающих в себя более 4000000 иероглифов [3]. До сих пор это самое полное и самое объемное собрание сочинений Тургенева, изданное в нашей стране. Оно не только заполнило пробелы в работе над переводами произведений И.С. Тургенева на китайский язык, но и заложило прочный фундамент для дальнейших исследований творчества И.С. Тургенева.

Благодаря большому числу переводов текстов И. С. Тургенева на китайский язык, в Китае появились многочисленные исследования творческого наследия писателя.

Известные учёные в области преподавания и изучения иностранной литературы, исследователи творчества И.С. Тургенева, профессора Чжу Сяньшэн и Ван Чжилян написали ряд статей о творчестве И.С. Тургенева. В 1999 году Чжу Сяньшэн издал серьёзный труд под названием «Между поэзией и прозой: о творчестве и стиле И.С. Тургенева», где автор впервые проанализировал тематику и жанровые особенности произведений И.С. Тургенева, а также раскрыл взгляды писателя на искусство, природу и любовь [4; 5; 6].

В конце 2004-ого года профессор Нанкинского университета Ван Цзясин опубликовал статью «Изучение стилистических особенностей русской художественной литературы», в которой впервые проанализировал стилистику произведений И. С. Тургенева «Отцы и дети» и «Записки охотника», а также некоторых других [7, с. 127-131].

Обращает на себя внимание и то, что творчество данного писателя оказало огромное влияние на китайских писателей. Ван Цзяньчжао считает, что для тех, кто изучает проблему функционирования тургеневских традиций в Китае, важна не только динамика отношения к И.С. Тургеневу, но и то, какое влияние оказали тексты писателя на китайскую литературу, какие тургеневские образы и мотивы стали «своими» для китайских писателей XX века. В книге «Художественная эпоха: И.С. Тургенев и китайский поэтический роман» Ван Цзяньчжао рассматривал влияние творчества И.С. Тургенева на таких китайских писателей, как Лу Синь, Юй Дафу, Го Можо , Ба Цзинь, Цюй Цюбай, Шэнь Чунвэнь, Ли Ни, Сунь Ли, Лу Ли, Ай Ву и т.д.

Произведения И. С. Тургенева пропитаны высокой идейностью, творческой самобытностью и совершенным художественным мастерством, что вызвало у китайских писателей сильный эстетический отклик и как следствие широкое признание и восхищение читателей.

Действительно, произведения И.С. Тургенева по тематике, по способу создания образов, по художественному стилю серьезно повлияли на китайскую литературу. Ван Цзяньчжао считает, что представитель новой китайской культуры Юй Дафу (1895 – 1945, настоящее имя Юй Вэнь) например, следуя традициям Тургенева, создаёт в китайской литературе образ «лишнего человека». Герои рассказов Юй Дафу «Омут», «Весенняя ночь», «Переселение на юг» и «Осенняя ива» имеют ряд сходных черт с таким известным тургеневским героем, как Рудин. Для них характерен похожий взгляд на мир.

Ван Цзяньчжао подчеркивал: «Под влиянием тургеневских произведений Ли Ни, Лу Ли, Шэнь Чунвэнь, Сунь Ли и другие китайские писатели открыли для китайского лирического рассказа путь к прогрессу» [2, с. 125 – 146]. Это оказалось возможным несмотря на то, что авторы имели совершенно разное мировоззрение и принадлежали к разным культурным традициям.

В 2000-ом году докторант филологического факультета Уханьского университета Лю Цзюмин опубликовал статью «Юй Дафу и И. С. Тургенев» в журнале «Иностранная литература. Исследования». Эта статья была посвящена анализу и сравнению произведений Юй Дафу и И. С. Тургенева. Ученый отметил влияние художественных принципов И.С. Тургенева на Юй Дафу не только в его эстетическом, но и в тематическом плане: оба автора рассматривали злободневные, общественно-социальные проблемы. Произведения Юй Дафу так же, как и тургеневские, небольшие по объёму, лаконичные и чрезвычайно насыщенные эмоционально, благодаря лирическому началу, поддержанному самой формой: чувства рассказчика даются через его внутренний монолог, благодаря чему происходит самовыражение и раскрытие его души [8].

Предтеча новой китайской культуры Лу Синь (1881 – 1936, настоящее имя Чжоу Шужень) в произведениях Тургенева нашел свою идейную тему: невежество, индифферентность народа и трагическую судьбу революционеров. У Лу Синя мы можем наблюдать тургеневскую серьёзность и скорбь, мысли о судьбе своей страны и своего народа, идеи противостояния застарелой системе.

Среди китайских писателей XX века наиболее всесторонне творчество Тургенева, на наш взгляд, воспринял председатель Союза китайских писателей Ба Цзинь (1904 – 2005, настоящее имя Ли Фэйгань). Действительно, и в осмыслении жизни, и в выборе тем, и в использовании художественных приемов обнаруживается много сходного между этими двумя писателями. Героини романов Ба Цзиня также похожи на тургеневских. Они обладают очаровательными манерами и, как в романах И.С. Тургенева, наделены смелостью и здравомыслием. В произведениях Ба Цзиня мы улавливаем, как проявляется знаменитый художественный прием Тургенева – «тайная психология». Однако Ба Цзинь, по мнению китайских исследователей, хотя и интересуется жестами, мимикой, движениями, паузами, в которых отражается психологическое содержание героев, несколько упрощает психологию персонажей. Вместе с тем большое внимание он обращает на пейзаж. Пейзаж в произведениях Ба Цзиня, подобно тургеневскому, наделен психологическими чертами: то гармонизирует, то оттеняет, то контрастирует с внутренним миром персонажей. В пейзажных зарисовках Ба Цзиня чувства людей и природа сливаются друг с другом, составляют одно целое [9, с. 312 – 320].

В 2010 году вышел масштабный труд Вана Чжиляна «Стихотворения в прозе И.С. Тургенева», где собраны переводы всех стихотворений в прозе писателя, а также опубликованные Тургеневым статьи о избранных стихотворений. Перевод Вана Чжиляна «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенева на китайский язык способствует не только их популяризации в Китае, но и глубокому анализу и изучению самобытности писателя [5].

На протяжении более 100 лет в результате усердной работы нескольких поколений переводчиков имя И.С. Тургенева уже глубоко проникло в сердца людей в Китае. Труды писателя отличаются высоким художественным стилем, искренностью, простотой, естественностью, что позволило воспитать не одно поколение читателей и писателей. Все эти качества соответствуют эстетическому вкусу китайских читателей, сформировавшемуся в течение нескольких тысяч лет.

Библиографический список

1. Сунь Найсюй. *И.С. Тургенев и современные китайские писатели. И.С. Тургенев и Китай.* Шанхай: Сюе Линь, 1988: 447.
2. Ван Цзяньчжао. *Художественная эпоха: Тургенев и китайский поэтический роман. Дружба китайской и русской литературы – русская и советская литература и новая китайская литература в 20-м веке.* Гуйлинь : Ли Цзян, 1999: 125 – 146.
3. Лю Шолиан. *Тургенев. И. С. Полное собрание сочинений.* Шицзячжуан: Хэбэй образование, 1994.
4. Чжу Сяньшэн. *Между поэзией и прозой: о творчестве и стиле И.С. Тургенева.* Сиань: Шэньси Жэньминь Образование, 1999.
5. Ван Чжилян. *Тургенев. И.С. Стихотворения в прозе.* Гуандун: Хуа чен, 2010.
6. Чжу Хунцюн. *Столетняя история восприятия «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенева в Китае.* Мир русского слова. 2014; 1: 45 – 48.
7. У Цзяюй. *Краткий отчет об исследовании И.С. Тургенева.* Журнал Хуаншаньского университета. 2006; 6: 127 – 131.
8. Лю Цзюмин. *Юй Дафу и И.С. Тургенев.* Иностранная литература. Исследования. 2000.
9. Ван Лие. *И.С. Тургенев в восприятии классиков китайской литературы XX века.* Балтийский филологический курьер. 2004; 4: 312 – 320.

References

1. Sun' Najsyuj. *I.S. Turgenev i sovremennye kitajskie pisateli. I.S. Turgenev i Kitaj.* Shanhaj: Syue Lin', 1988: 447.
2. Van Czyan'chzhao. *Hudozhestvennaya `epoha: Turgenev i kitajskij po`eticheskij roman. Druzhba kitajskoj i russkoj literatury – russkaya i sovetskaya literatura i novaya kitajskaya literatura v 20-m veke.* Gujlin' : Li Czyan, 1999: 125 – 146.
3. Lyu Sholian. *Turgenev. I. S. Polnoe sobranie sochinenij.* Shiczyachzhuan: H`eb`ej obrazovanie, 1994.
4. Chzhu Syan'sh`en. *Mezhdu po`eziej i prozoj: o tvorchestve i stile I.S. Turgeneva.* Sian': Sh`en'si Zh`en'min' Obrazovanie, 1999.
5. Van Chzhilyan. *Turgenev. I.S. Stihotvoreniya v proze.* Guandun: Hua chen, 2010.
6. Chzhu Huncyun. *Stoletnyaya istoriya vospriyatiya «Stihotvorenij v proze» I.S. Turgeneva v Kitae.* Mir russkogo slova. 2014; 1: 45 – 48.
7. U Czyayuj. *Kratkij otchet ob issledovanii I.S. Turgeneva.* Zhurnal Huanshan'skogo universiteta. 2006; 6: 127 – 131.
8. Lyu Czyumin. *Yuj Dafu i I.S. Turgenev.* Inostrannaya literatura. Issledovaniya. 2000.
9. Van Lie. *I.S. Turgenev v vospriyatii klassikov kitajskoj literatury XX veka.* Baltijskij filologicheskij kur'er. 2004; 4: 312 – 320.

Статья поступила в редакцию 11.10.18

УДК 8; 80, 81

Lyubimova E.A., *postgraduate, English Grammar Department, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia),*
E-mail: lyubimovaelizaveta@mail.ru

SERMON AS A SPECIAL FORM OF EDIFICATION (ON THE BASIS OF A. J. CRONIN'S NOVEL 'THE GREEN YEARS' AND J. P. SHANLEY'S PLAY 'DOUBT'). The aim of the article is to analyse images of clergymen and their instructive preaching in the above-mentioned twentieth century literary works. Contextual, dictemic and stylistic analyses are used to expose the interconnection between the authors' confessional personalities and the clerical characters' professional speeches. The research also employs the notion of 'theolinguistic analysis' and summarises linguistic aspects of the literary extracts. Considerable attention is given to the semantics of the sermons and to the special connection between religious and pedagogical spheres of communication. The results of the research can be applied to the further study of religious discourse, not only within the literary context but also within the sphere of religious communication. The article is intended for university students and doctoral candidates studying linguistics, and also for linguists, philologists and theologists.

Key words: **confessional linguistic personality, theolinguistical analyses, dictema, Catholicism, homily, canon.**

Е.А. Любимова, *аспирант каф. грамматики английского языка, Московский педагогический государственный университет,*
E-mail: lyubimovaelizaveta@mail.ru

ПРОПОВЕДЬ КАК ОСОБАЯ ФОРМА НАСТАВЛЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА АРЧИБАЛЬДА ДЖОЗЕФА КРОНИНА «ЮНЫЕ ГОДЫ» И ПЬЕСЫ ДЖОНА ПАТРИКА ШЕНЛИ «СОМНЕНИЕ»)

Целью статьи является анализ образов священнослужителей и их назидательных проповедей в художественных произведениях двадцатого века. Контекстуальный анализ наряду с диктемно-стилистическим разбором выступают основными методами нашего исследования, в ходе которого была выявлена взаимосвязь между конфессиональными личностями авторов и профессиональной речью героев-священников, введено понятие «теолингвистический анализ», выделены и обобщены основные лингвистические составляющие фрагментов речи проповедников. Значительное внимание уделяется семантике проповеди и связи религиозной и педагогической сфер общения. Результаты данного исследования могут быть применены при дальнейшем изучении религиозного регистра, как в контексте литературного произведения, так и непосредственно в сфере религиозного общения. Статья предназначена для студентов и аспирантов языковых вузов, а также для лингвистов, филологов и религиоведов.

Ключевые слова: **конфессиональная языковая личность, теолингвистический анализ, диктема, католичество, гомилия, каноник.**

Гомилетика, как раздел богословия, изучающий аспекты проповеднической деятельности, представляет одну из самых актуальных и интересных сфер для изучения как непосредственно у теологов, так и у лингвистов. Такой повышенный научный интерес, прежде всего, объясняется чутким и трепетным отношением священнослужителя той или иной христианской конфессии к устному и письменному слову и способам взаимодействия с прихожанами [1, с. 84]. Еще одним фактором служит необходимость детального изучения таких понятий как «языковая личность» и «конфессиональная языковая личность». Эти предпосылки обусловлены нарастающим вниманием к личности, так как наука все больше становится антропоцентричной. Лингвистический феномен «конфессиональной языковой личности» особенно интересен с точки зрения теолингвистического анализа, так как находится внутри совершенно особой «духовной» сфере коммуникации. За последние годы в отечественном языкознании появилось множество работ, посвященных языку религиозного общения [Бобырева Е.В. 2007, Ицкович Т.В. 2011, Крысин Л.П. 1994, Гадомский А.К 2007]. На западе вопросами жанра проповеди и ее классификацией занимался проповедник Джон Киллинджер (John Killinger). Несмотря на все исследования в этой области, духовным назиданиям в художественной литературе до этого момента не уделялось должного внимания.

Мир художественной литературы представляется обширным полем для проведения подобного рода исследования, так как между реальностью и языковой зарисовкой, отображающей жизнь, выстраиваются непростые отношения. С одной стороны, эти миры похожи, с другой стороны, они неразрывно взаимосвязаны, так как художественное слово – это явление развитого общественного сознания [2, с. 281]. Более того, литературное произведение, как результат творческого процесса, становится исключительным языковым явлением, так как вбирает в себя наилучшие языковые образцы [3, с. 7].

В данной работе мы предприняли попытку проанализировать репрезентации проповедей в произведениях шотландского романиста Арчибальда Джозефа Кронина и американского драматурга ирландского происхождения Джона Патрика Шенли. Объектами нашего лингвистического исследования стали роман Кронина «Юные годы» (1944) и пьеса Патрика Шенли «Сомнение» 2005. Предметом же являются непосредственно проповеди героев-священнослужителей, обращенные, прежде всего, к ученикам-подросткам. Новизна данного исследования состоит в анализе образов священнослужителей и их проповеднической деятельности через призму художественного текста.

Необходимо подчеркнуть, что понятия «языковая личность писателя» и «языковая личность персонажа» того или иного произведения будут взаимосвязаны. Безусловно, писатель, как носитель определенной культуры и религиозных убеждений, вложит особые смысловые элементы и в свое произведение, и в характеристики своих героев. Зачастую автор проецирует свои собственные

черты на определенного персонажа, делая произведение во многом автобиографичным. Таким, например, является роман Кронина «Юные годы» (‘The Green years’). Это первая часть дилогии о Роберте Шенноне – талантливом враче-ученом, который вырос в маленьком шотландском городке Ливенфорд. Рано оставшись сиротой, Роберт вынужден покинуть свою родную Ирландию и переехать к родственникам матери в Шотландию. Роберт несчастен, среди чужих людей ему приходится нелегко. Он страдает от того, что у него рыжие волосы, что у него нет обычной школьной формы, что он католик, ходит на праздничные мессы и посещает воскресную школу. Мальчик любит природу холодного серого края и увлекается естественными науками. Он верит во Всевышнего, но нелегкая жизнь ввергает его в уныние и ставит под сомнение тезис о любви Господней. На помощь подростку приходит второстепенная, на первый взгляд, фигура каноника Роша – католического соборного священника. Это человек средних лет, глава воскресной школы и активный член католической общины. Он не фанатичен, не настаивает на посещении церкви. Святой отец дает понять Роберту, что придерживается весьма либеральных взглядов по отношению к его бабушке-протестантке. Это выходит из экуменических взглядов самого Кронина, выступавшего за объединение всех христианских церквей [4, с. 200].

Эпизод разговора Роберта Шеннона и святого отца представляет собой интересный по своей структуре отрывок. Внезапно встретив подростка на улице, каноник не упрекает мальчика в непочтении и долгом непосещении храма. Наоборот, добродушно поприветствовав ребёнка, Рош начинает диалог, который потом перейдет в проповедь-монолог.

Сославшись на то, что нужно навестить больного, каноник продолжает идти рядом с Робертом и завязывает беседу. Но теперь он выбирает тему, которая интересна его подопечному – книги. Увидев, что в руках у ребёнка роман «Братья Карамазовы», священник делает следующий комментарий: *‘What have you got there? // “The brothers Karamazov”. Not at all bad. I commend Alyosha to your notice. He’s a young man with some grace in him’. – «Что это у тебя?//«Братья Карамазовы». Неплохо. Рекомендую обратить особое внимание на Алешу. Наглядный пример молодого человека, который не отступил от бога».*[5, p. 185; 6, с. 283] (здесь и далее перевод Т. Кудрявцевой). Интересен выбор автором слова “grace” – «Благодать, Милость Господня». Рош намекает на то, что во всех нас есть Божья благодать. Нужно только уметь ее сохранить для себя и для других людей. Роберт никак не прокомментировал высказывание святого отца. Тогда каноник прямо спросил мальчика о причине его отдаления от церкви и от сестер из воскресной школы, которые его очень любят. Роберт ответил, что больше не верит в Бога: *“I don’t believe in God any more. I’ve given up the whole thing”*. С этого места диалог между духовником и учеником переходит в монолог, довольно интересный по своему строению и содержанию.

Со структурной точки зрения это законченная и логическая речь с диктемой-вступлением, диктемой – основной, объяснительной частью и диктемой – заключением. Для начала определим понятие «диктема». В своей работе «Диктема в уровневой структуре языка» Марк Яковлевич Блох говорит об этом языковом явлении как о строевой элементарной единице текста, которая образуется из одного или нескольких предложений как единиц непосредственно нижележащего уровня языка [7, с. 61]. Рассмотрим эти фрагменты детально.

Во вводной части падре обозначает проблему: невозможность постижения Господа человеческим разумом и необходимость верить безоговорочно. Само же высказывание начинается с повтора отрицания Роберта: *“You don’t believe in God, you’ve achieved a triumph of reason…Well no wonder you are rather proud of it […] But what do you know about God? For that matter, what do I know of Him? ... I’m afraid the answer is nothing. He is absolutely unknowable, incomprehensible….infinitely beyond the grasp of the imagination, of all the senses.” – «Ты больше не веришь в Бога: разум, говоришь, победил веру…Что ж, неудивительно, что ты гордишься этим. […] Но что ты, собственно, знаешь о боге? Да если говорить откровенно, что знаю о нем я? ... Боюсь, что придется ответить, пожалуй, – ничего. Он непознаваем….непонятен…недоступен силе воображения и нашим чувствам.»* [5, p. 186; 6, с. 283] Интересно, что святой отец, иронизируя над попыткой Роберта разобраться во всем только при помощи разума, в то же время ставит себя в одно положение со своим подопечным, признаваясь, что сам ничего не знает о Боге. Огромный внушающий потенциал этого вступления придает градация эпитетов ‘*absolutely unknowable, incomprehensible….infinitely beyond the grasp of the imagination’,* которые на образном уровне воздействуют на мальчика эффективнее, нежели фактические доводы. Таким образом, священник объясняет, что представить всю мощь Господню только человеческим разумом невозможно, так как все люди мыслят исключительно «в рамках своей человечности», а измерить что-либо неизмеримое невозможно. Понимая, что Роберт начал слушать, отец Рош переходит к следующей части своего монолога (диктеме – основной части), но теперь его задача – постараться удержать внимание ребёнка и адаптировать наиболее сложные образы и понятия к восприятию юного существа. Падре знает, что Шеннон увлекается естественной историей и приводит в пример глубоководных существ, которые обитают в океане и вслепую ползают во тьме. Эти живые организмы не переносят солнца и, если их вынести на дневной свет, – погибают. То же самое можно сказать и о людях, которые приближаются ко Всевышнему только путем разума, без веры. Эта метафора с продуцированными образами позволяет Роберту осмыслить свое отношение к Господу и осознать, что Всевышний не есть один лишь logos. В этом эпизоде писателю удалось сделать речь святого отца действенной не только с позиции логики и внушения, но с точки зрения эмоциональной насыщенности.

Заключительная диктема – это подтверждение тезиса: *“The greatest sin of all is intellectual pride” – «Величайший грех – это гордиться своим разумом»*. Кронин-символист, как и его герой-каноник Рош делает эту мысль лейтмотивом проповеди, что позволяет читателю посмотреть на мир не только с точки зрения одного лишь здравого смысла. В финале своего монолога священник «синтезирует» понятия мира духовного и материального, апеллируя к теории креационизма – учению о создании мира созидательной силой Творца. Обращаясь напрямую к Роберту, Рош приводит в пример все тех же простейших: *“You’ve reduced everything to terms of the single cell. You can tell me exactly the chemical composition of protoplasm…Oh, very simple substances. But can you synthetize these substances into life? Until that happens, there’s nothing for it, Shannon, but to go in humility and faith”. – «Ты свел все к понятию клетки. Ты можешь рассказать мне, из каких химических веществ состоит протоплазма. О, из самых простых. Но ты можешь сделать из этих веществ такое соединение, чтобы получилась живая материя? И пока этого не случиться, Шеннон, придется жить в смирении и вере»* [5, p. 186; 6, p. 284].

Использование параллельных конструкций, начинающихся с личного местоимения “you” создают своего рода «закрытый смысловой блок» и помогают святому отцу выявить ошибочную модель поведения своего подопечного и указать на верный путь поиска духовного начала. Значительную роль эмоционального регулятора играет риторический вопрос об отсутствии благодати создавать жизнь из элементарных химических соединений человеческими усилиями, на который Роберт Шеннон, безусловно, ответил бы отрицательно. Завершается данный фрагмент утверждением отца Роша о необходимости смирения и веры. Синтаксически это высказывание начинается с конструкции *‘there is nothing for it…but’*, которая сама по себе несет значение единственности выбора.

Завершая свою проповедь святой отец, иносказательно говорит растерянному подростку о любви господней и о том, что Всевышний все время с ним: *“You may not be seeking God, Robert, but He is seeking you. And he will find you, my dear boy; He will find you in the end.”* [5, p. 186]. Компенсируя чувство потерянности и психологической нестабильности, отец Рош говорит о том, что мы вовсе не одиноки в этом мире. Это создает у ребёнка ощущение безопасности, комфорта и ментальной стабильности. Обратим внимание, что святой отец говорит с подростком на его языке и облегчает смыслы религиозной догматики на основе познаний и интересов своего же подопечного. Каноник не прибегает к обычным в таком случае «трюкам», к фразам о борьбе добра и зла или о «кознях сатаны», не делает мальчику «выговоров за отступничество». Напротив, говоря с подростком на общем языке, разговаривая наедине с ним, понимая, естественную потребность юного существа самому разобраться во всем, каноник твёрдо, но доброжелательно направляет Роберта в нужное русло. Эта проповедь не была подготовлена заранее, поэтому в тексте Кронин использует большое количество многоточий и запятых для обозначения паузации и изображения сбивчивости речи. Благодаря этому приему читатель улавливает вдохновение и сердечность проповеди. В конце романа мы понимаем, что усилия приходского священника не были напрасны: Роберт Шеннон заходит в храм, перед тем как надолго покинуть Ливенфорд и уехать продолжать образование.

Такие же цели ставит перед собой и отец Брендан Флинн – церковный пастырь и один из главных героев пьесы «Сомнение» (“Doubt”). Действие этого произведения разворачивается в Америке шестидесятых годов, перед войной во Вьетнаме. Общественный порядок американцев пошатнулся: Советский Союз отправил в космос первого человека, прогремела сексуальная революция, убит первый президент-католик Джон Кеннеди. Великолепный драматург Джон Партик Шенли создает непревзойденную атмосферу ортодоксальной католической школы в Бронксе, которую посещают дети небогатых ирландцев и итальянцев. Отец Флинн – церковный пастырь церкви святого Николая. Это человек средних лет, весельчак, который выступает за либерализацию, как католической церкви, так и церковного образования. Он сластена, носит длинные ногти, любит баскетбол и поет светские песни. Его антипод – сестра Элоиза Бовье, монахиня-консерватор. Она активная, по-своему волевая женщина, которая совмещает социальную реальность со сложившимися духовными идеалами. Она не одобряет шариковых ручек, мирских песен об оживших снеговиках на Рождество (по ее мнению, это чистое язычество – *‘Frosty the snowman’ exposes a pagan belief in magic’*).

Экспозиция пьесы – это проповедь отца Флинна, на которую Шенли отводит весь первый акт. Это прием своего рода «мгновенного погружения» читателя и зрителя в обстановку церковного прихода и определенного временного отрезка. Интересно отметить, что это гомилия воскресной мессы в школьной церкви, поэтому она обращена, прежде всего, к ее воспитанникам. Речь сразу начинается с оглашения темы, которой предшествует риторический вопрос: *“What do you do when you are not sure?” – «Что вы делаете в минуту сомнений?»* (здесь и далее перевод выполнен автором статьи). Это перекликается с самим названием произведения. Священник говорит, что мы все время от времени в чем-либо сомневаемся. Он разворачивает повествование словами об убийстве президента Кеннеди, о том, что связующим звеном для всего общества стало отчаяние в это непростое время: *“It was a public experience, shared by everyone in our society. It was awful, but we were in it together!”* [8, p. 5]. Затем святой отец приводит пример одинокого человека и говорит о том, что нет ничего страшнее изоляции. Для

понятноготолкования смысла метафоры подросткам он использует сравнение с окном, через которое человек может лишь смотреть на мир, но не коммуницировать с ним. Постепенно отец Флинн подходит к кульминационной части своего выступления – к тезису о том, что Господь всегда с нами, даже в момент сомнений, даже, когда мы чувствуем себя потерянными: *"For those so afflicted, only God Knows their pain. Their secret. The secret of their alienating sorrow."* [8, с. 6] Подкрепляя данное положение, служитель Божий обращается к притче о моряке, оказавшемся посреди океана после кораблекрушения. Беднягу двадцать дней носило по океану, и сомнения закрались в его душу: *"Had he set his course right? Was he still going on towards his home? Or was he horribly lost and doomed to a terrible death? \\ Or had he seen Truth once, and now had to hold on to it without further reassurance?"* [8, с. 6] Интересно, что Брендан Флинн в своем монологе утверждает, что среди паствы есть люди, переживающие кризис веры. Этот прием весьма эффективен с точки зрения риторического канона, потому что создает особый контекст для всех участников речевого акта. Более того, проповедник в конце выступления приходит к тому с чего начал, к связи человека с обществом и Господом: *"There are those of you in church today who know exactly the crisis of faith I describe. I want to say to you: Doubt can be a bond as powerful and sustaining as certainty. When you are lost you are not alone. In the name of the Father, the Son and the Holy Ghost. Amen "* [8, с. 6]. Эта вводная часть пьесы представляет собой равномерное сочетание педагогического и религиозного знания, в котором немного снижен рациональный компонент. В нем речь идет об особой способности человеческой души – вере. Действие только началось, зритель не догадывается о том, что его ждет.

Конфликт завязывается, когда молодая и чуткая сестра Джеймс сообщила свои опасения Сестре Элоизе. Юной учительнице показались неестественными отношения между Дональдом Мюллером и отцом Флинном. Подозревая отца в растлении подростка, сестра Бовье вызывает священника на разговор «при свидетеле». Мужчине приходится объясняться, однако, это не производит должного эффекта. Тогда святой отец решает сделать особое выступление на воскресной службе. По своей структуре речь канонична, это классическая дидаскалия (didascalia), то есть проповедь-поучение. Обратим внимание, что на это раз проповедь рассчитана не столько на учеников, сколько на саму сестру Элоизу Бовье. Этот эпизод есть кульминация всей пьесы, и опять, как и первая речь отца Флинна, фрагмент растягивается на целый акт. Стержнем данной композиции автор делает идею о том, что лжесвидетельство – это большой грех. Эта идея пронизывает всю проповедь целиком и, безусловно, образует «архитектонику» текста, то есть соразмерное и гармоничное соединение частей с единое целое. Завязка повествует читателю о женщине, распускавшей сплетни о человеке, которого она едва знала. Той же ночью ей приснился кошмар. Во сне гигантская рука указала на нее, заставляя почувствовать себя виноватой. На следующий день женщина пришла на исповедь и покаялась в своих деяниях, и священник ответил ей, что следовало бы ей просить прощения у Всевышнего: *"You have borne false witness against your neighbour, you have played fast and loose with his reputation, and you should be heartily ashamed!" – «Ты возвела лжесвидетельство на своего соседа, ты опрометчиво поступила с его репутацией, тебе должно быть очень стыдно»* [8, с. 36]. Женщина стала молить о прощении, и священник наложил на нее своеобразную епитимью: *"I want you to go home, take a pillow up on your roof, cut it open with a knife, and return here to me." – «Иди домой, возьми подушку, распори ее на крыше, а затем возвращайся»* [8, с. 37]. Сделав все в точности, как было велено, дама вернулась и сказала святому отцу, что повсюду были перья. Тогда духовник дал ей следующее задание – пойти и собрать все перья до одного. Женщина сказала: *"Well, it can't be done. I don't know where they went. The wind took them all over"*. На что святой отец лаконично, но емко ответил: *"And that is gossip! In the name of the Father, Son and the Holy Ghost, Amen"* [8, с. 37]. Эта аккламация, типичный сигнал окончания проповеди, служит как кода последнего композиционного фрагмента.

Проповедь несет в себе черты личности автора, но в большей степени, это ответ персонажа, отца Флинна, на обвинения со стороны сестры Бовье. Все части этого монологического фрагмента соразмерны и уравновешенны, четко просматривается ритм и интонация. Как перед читателем, так и перед зрителем сразу же возникает аудиовизуальный образ главного героя в воскресной сутане, спокойно и прямо комментирующего заповедь: *"You shall not bear false witness"***.** Цезурами данного речевого образца выступают комментарии самого святого отца и «разыгрывание» диалога между воображаемым священником и женщиной из притчи. Чтобы приблизиться к слушателю, отец Флинн сразу же заверяет своих юных слушателей в том, что знает о том, что никто и никогда не сплетничал: *"A woman was gossiping with a friend about a man she hardly knew – I know none of you have ever done this – and that night she had a dream"* [8, с. 36]. Священник намеренно меняет манеру повествования, принимая наигранно «ирландский акцент» (Irish brougue) пастора, намекая на свое ирландское происхождение. Координация содержания, лаконичная структура и использование изобразительных средств, таких как ремарки священника, нарочито простые реплики героев, метафора с подушкой и перьями, олицетворяющими необдуманные слова обвинения, реализуют облегчение евангельских смыслов для учеников и прямое увещевание антагониста – сестры Бовье. Читателю так и не удается понять, оказались ли подозрения сестры правдой или все это плод ее фантазии и неприязни к свободолюбивому священнику. Автор не предлагает готового ответа, так как проблемы такого рода зачастую неразрешимы, он лишь помещает читателя в ситуацию морального выбора и заставляет задуматься о неоднозначности жизни. Неслучайно подзаголовок этой пьесы – '*a parable*' 'притча'.

Таким образом, конфессиональные личности авторов и героев-священнослужителей связаны друг с другом. Сам по себе образ священнослужителя – это своеобразный транслятор мира духовного, символического, который существует за пределами обыденного, физического мира. Зачастую герой-священник весьма образованный и харизматичный проповедник, обладающий способностью убеждения и влияния. Это живое воплощение религии, внешнее и внутренне проявление культуры. Его ораторские способности способны привести в лоно церкви отчужденных людей и помочь им в поиске божественного начала. Каналами же их религиозной миссии в литературном произведении может выступать как проповедь-монолог, так и проповедь-диалог. На примере двух святых отцов (каноника Роша и отца Флинна) можно проследить, что все их взаимодействия с другими героями несут в себе те или иные религиозные послания, которые, в свою очередь, зависят от взглядов и целеполаганий самих авторов. По своему содержанию выступления или беседы с духовными чадами могут представлять собой как обычную катехизаторскую проповедь, так и дидаскалию (поучение). Семантическая специфика гомилии в канве художественных произведений чаще всего характеризуется синтезом понятий мира духовного и материального. Немаловажен тот факт, что передача набора духовных знаний и основ моральных ценностей представляет собой комбинацию религиозной и педагогической сфер коммуникации. Здесь присутствуют адресант-учитель или духовный наставник и адресаты – ученики (паства или школьники). Непосредственно в процессе коммуникации со стороны «священника-учителя» можно наблюдать предложение определенной интерпретации действительности и объяснение картин мира, предоставление аргументов или пояснений-иллюстраций к аргументам. Содержание формируется как исходя из целей авторов и канвы произведений, так и в соответствии с поводом чтения данной проповеди (отец Рош пытается вернуть Роберту Шеннону веру, отец Флинн хочет помочь пастве в момент кризиса веры, обличить ложную модель взаимоотношений между людьми). Характерными чертами лексического уровня проанализированных нами отрывков выступают повторы слов, синонимы архаичной и церковно-религиозной лексики '*God, The Truth, The Source of Grace*', использование местоимений первого лица '*we, you, all of us*', создающими ощущение равенства всех присутствующих перед лицом Всевышнего. Для структурного фундамента проповедей характерны простые предложения, использование простых грамматических времен (в основном Present и Past simple), обилие побудительных предложений '*I want you to go, take the pillow*', риторических вопросов *'Had he set his course right? Was he still going on towards his home?'* и устойчивых конструкций-аккламаций '*In the name of the Father, Son and the Holy Ghost, Amen*'. Данные приемы помогают построить своего рода диалог между прихожанами и катехизатором, даже, если это проповедь-монолог, и создают атмосферу соборности и единства.

Анализируемые нами художественные произведения и репрезентации проповедей – это великолепные образцы авторского мастерства и глубокого понимания духовной культуры. Профессия священнослужителя, благодаря особому религиозному сознанию, была и до сих пор остается как бы дистанцированной от внешних обстоятельств. Часто образ служителя Божия в литературе – это особенная литературная категория, определенный духовный маяк. Так каноник Рош и отец Флинн преображают своих подопечных и проповедуют евангельские начала, делая их еще доступнее и внушительнее не только для героев романов и пьес, но и для зрителей и читателей.

Библиографический список

1. Лютько Е.И. Священник и современный мир: в поисках взаимопонимания. *Вестник екатеринбургской духовной семинарии*. 2015; Вып. 3 (11): 84 – 99.
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
3. Блох М.Я. Коммуникативная ответственность в условиях информационной революции. Язык: категории, функции, речевое действие: *материалы Девятой научной конференции с международным участием.* Москва – Коломна, 2016; Вып. 9: 6 – 9.
4. Бурыгина Т.С. Два мира Арчибальда Джозефа Кронина. *Сибирский филологический журнал.* 2014; 3: 196 – 201.
5. Cronin A.J. *"The Green Years"*, Boston Little and Company, 1944: 185–186.
6. Кронин А. *Юные годы*. Перевод с англ. Т. Кудрявцевой, «Иностранная литература», Москва: 1957.
7. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка. *Вопросы языкознания.* Москва, 2000: 58–67.
8. Shanley John Patrick *"Doubt"*. Theatre communication group, New York, 2005: 5 – 37.

References

1. Lyut'ko E.I. Svyaschennik i sovremennyj mir: v poiskah vzaimoponimaniya. *Vestnik ekaterinburgskoj duhovnoj seminarii*. 2015; Vyp. 3 (11): 84 – 99.
2. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1979.
3. Bloh M.Ya. Kommunikativnaya otvetstvennost' v usloviyah informacionnoj revolyucii. Yazyk: kategorii, funkcii, rechevoe dejstvie: *materialy Devyatoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Moskva – Kolomna, 2016; Vyp. 9: 6 – 9.
4. Burygina T.S. Dva mira Archibal'da Dzhozefa Kronina. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2014; 3: 196 – 201.
5. Cronin A.J. *"The Green Years"*, Boston Little and Company, 1944: 185-186.
6. Kronin A. *Yunye gody*. Perevod s angl. T. Kudryavcevoj, «Inostrannaya literatura», Moskva: 1957.
7. Bloh M.Ya. Diktema v urovnevoj strukture yazyka. *Voprosy yazykoznaniya*. Moskva, 2000: 58-67.
8. Shanley John Patrick *"Doubt"*. Theatre communication group, New York, 2005: 5 – 37.

Статья поступила в редакцию 12.10.18

УДК 82.14

Magomedova Z.K., *Doctor of Sciences (Philology), researcher, Literature Sector, Institute of Language, Literature and the Arts n.a. G. Tsadasy RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: m.zuleyha689@mail.ru*

THE NOVEL KH. MUSAYASUL "THE COUNTRY OF LAST KNIGHTS", IN THE LEADING METAPHOR NARRATION. The article is dedicated to consideration of the novel of word famous painter Khalilbek Musayasul. This story is based of the memoirs, but goes far beyond the pictures of personal story. Autobiographic descriptions of the episodes of childhood and adolescence loses its specific descriptions, reaches a high level, and becomes as a symbol of the lost world. The history of his life the painter turned into a bright polyphonic description of the life in his native land. The material in his memories combines subjectivity and objectivity in building his own model of the world. The image of the narrator is rather ambiguous and causes the plurality of the world view in his novel.

Key words: **memoirs, world famous painter, autobiographical descriptions, mythologic, historical events.**

З.К. Магомедова*, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник отдела литературы, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: m.zuleyha689mail.ru*

ПОВЕСТЬ Х. МУСАЯСУЛА «СТРАНА ПОСЛЕДНИХ РЫЦАРЕЙ» МОТИВ ДЕТСТВА – ВЕДУЩАЯ МЕТАФОРА В ПОВЕСТВОВАНИИ

Статья посвящена рассмотрению повести всемирно известного художника Халилбека Мусаясул. Повесть построена на мемуарных материалах, но выходит далеко за пределы жанра. Автобиографические описания эпизодов детства и юности постепенно теряют свои конкретные описания и достигают высокого уровня символа потерянного мира. Историю своей жизни в горах художник прекратил в яркое полифоническое полотно, расцвеченное разнообразными способами дескрипций. Материал в воспоминаниях художника объединяет субъективность и объективность в выстраивании модели своего художественного мира. Образ рассказчика отличается множественностью проявлений, что обусловливает плюралистичность картин мира, представленных им в повести.

Ключевые слова: **мемуары, всемирно известный художник, автобиографические описания, мифологизм, исторические события.**

Во вводной статье сборника по материалам конференции, посвященной юбилею художника Халилбека Мусаясула (Мусаева) академик Г.Г. Гамзатов отмечал, что в «художественной культуре Дагестана не было фигуры, которую можно было бы сравнить с Халилбеком» [1, с. 3].

Он также отмечает: «Биография художника дополнялась догадками и легендами, возникшими еще при его жизни: сама его короткая жизнь становилась источником для легенд… Он был гениально одарен от природы» [2, с. 7 – 8].

Халилбек Мусаясул родился в с. Чох Гунибского округа в семье капитана царской армии. С детства мальчик увлекался рисованием, резьбой по дереву. Старшие братья пошли навстречу его увлечению и в 1912 году он поступает в Тифлисское училище изящных искусств в Тбилиси. Тогда это был филиал петербургской академии художеств. После первого курса талантливый юноша был направлен в Мюнхенскую королевскую академию живописи в мастерскую знаменитого Франса Рубо.

С началом первой мировой войны Х. Мусаясул вынужден был оставить учебу и вернуться на родину. В 1915–1916 году он преподавал в Темирханшуринском реальном училище, в 1916–1917 гг. был помощником начальника 9-го передового отряда Красного Креста при кавказском корпусе на театре войны.

После установления Советской власти Халилбек был назначен заведующим подотделом искусств Дагестанского ревкома.

В 1921 году Х. Мусаясул вновь уехал в Мюнхен для продолжения образования. Поскольку в дальнейшем в стажировке ему было отказано, художник делает выбор – остается в Германии, из-за чего в 1937 подверглись репрессиям многие его родственники.

Халилбек Мусаясул не ограничивался жизнью в Германии. Он много ездил по странам Европы и Ближнего Востока. Работал в Испании, Италии, Швейцарии. Когда встал вопрос о выборе гражданства, остановился на Иране. До конца своих дней он оставался иранским подданным. Свою роль в этом выборе сыграло и то, что семья Манижал-Мусаевых считала эту страну родиной своих предков.

Талант художника был признан в Европе. Выставки его картин с успехом прошли в Англии, Германии, Франции, Америке, Испании, Италии, Турции, Швейцарии и других странах. Мраморные слепки с рук художника хранятся в Метрополитен-музее в Нью-Йорке.

В повести «Страна последних рыцарей» Халилбек Мусаясул описывает свои детские и юношеские воспоминания, связанные с домом, братьями, но при сопоставлении официальных данных (не всегда точных) и тем, как представлены эти образы в книге, можно отметить, что многие факты их биографии изменены, так же как и хронология самих этих фактов. Он старается избегать точности в воспроизведении их служебной деятельности, взглядов. Скорее всего, это было вызвано стремлением художника уберечь оставшихся родственников от последствий своей эмиграции, а также опасением, что книга может стать обличительным документом для них, так как основной деятельностью мужчин семьи Мусаевых было служение в царской армии.

В основу повести Х. Мусаясул «Страна последних рыцарей» легли множество событий общего и частного характера, отдельной судьбы и, опосредовано, судеб разных людей, реально существовавших. Эта особенность позволяет нам отнести данное произведение к мемуарно-автобиографической прозе. Реализация в тексте повести основных признаков автобиографического повествования осуществляется посредством характерных жанровых проявлений, таких как избирательный характер памяти, неосознанное стремление досочинить и приукрасить воспоминание, меняющийся временной ракурс повествования, подвижная повествовательная перспектива. Несмотря на то, что повесть построена на мемуарных материалах, она далеко выходит за пределы воссоздания индивидуальной судьбы. Внешне этот текст как будто не претендует на то, чтобы быть чем-то большим, чем ностальгические автобиографические заметки об эпизодах детства и юности, но повествование незаметно теряет конкретные очертания, отходит от жанровой заданности, достигает высокого уровня, отражающего онтологическую суть национального художественного сознания, до символа потерянного для него мира.

Взяв за основу повествования историю своего детства и юности, Халилбек Мусаясул, благодаря необычному повествовательному дискурсу, превратил его в яркое, полифоничное полотно, расцвеченное разнообразными способами дескрипций

Книга состоит из трех частей. Первая часть – «Детство и юность», вторая – «Мир гор», третья – «Потерянный рай». Память художника выбирает важнейшие, сформировавшие личность, автобиографические воспоминания.

В повести представлены различные состояния рассказчика, его впечатления детства, юношеских лет, зрелости. Все эти состояния не только констатируются, но и переживаются в различных нарративных дискурсах. Множественность интерпретаций различных ситуаций предопределяет и множественность экспликации автобиографического «я» в тексте. Модификации выражения своего «я» становятся незаменимым средством соединения разновременных плоскостей в отражении темы времени.

Материал в воспоминаниях художника, балансирующих между правдой и вымыслом, объединяет субъективность и объективность в выстраивании собственной модели мира. К данной ситуации применимо высказывание Л.М. Нюбиной, которая приходит к выводу о том, что «представление личности автора в различных ликах позволяет выразить полисемантичность содержания воспоминаний и переживаемых эмоций» [3, с. 43].

Свободная и емкая композиция произведения представляет собой метатекст, который обходится порой без чёткой сюжетной окантовки возникает как бы непосредственно из разрозненных воспоминаний о каком-либо событии из прошлого и порой не имеет замкнутой концовки, которая поставила бы точку при разрешении той или иной сюжетной ситуации.

Вставные эссе, рассказы, действие которых заключено в рамки одного или нескольких дней, а порой в них отражены картины, вбирающие в себя события нескольких месяцев или лет, являются интертекстуальными элементами метатекста, связь между которыми осуществляется, в основном, на эксплицитном уровне. Эти небольшие рассказы, образующие смысловой каркас повести, являются как бы моментальными эскизами конкретных событий. Часто они состоят из отдельных эпизодов и сценок, которые правдоподобно рисуют ситуацию, порой же они очень условны и стилизованы.

Повесть густо населена персонажами и событиями. Мусаясул четко очерчивает границы правды о себе, своей семье, своем окружении. Для него личная история не существует в отрыве сначала от истории родного края, а затем и от более широкого понимания этого понятия.

Особенностью этого издания является то, что оно проиллюстрировано 33 графическими рисунками и 3 акварелями. Данью жанру мемуаров является зачин повести, который постепенно разворачивается в полноценный метатекст, занимающий значительное место в отдельных главах: «Мой отец, шестнадцатилетний уздень Манижал из Дагестана, являющегося с 1859 года одной из провинций России, был юнкером Петербургского военного училища. Столичная жизнь быстро затянула молодого горца и его друзей в бурный водоворот придворных развлечений и праздников. Они наслаждались непривычным блеском и роскошью светских приемов с неистовством, свойственным лишь тем, кто прожил свою суровую и полную лишений юность в условиях жестокой и отчаянной борьбы. Офицеров новой гвардии подчеркнуто выделяли среди других и баловали, надеясь с их помощью завоевать симпатии и поддержку многих дагестанских тухумов (родов). Надо было закрепить успехи, достигнутые в кровопролитных сражениях, с помощью мирных средств. И эту приятную обязанность придворные дамы брали на себя. Легко себе представить то впечатление, которое производили статные и стройные молодые горцы в роскошной, живописной униформе их национальной одежды, на дамское общество Петербурга, многие представители которого, наверное, пытались завоевать сердца залетных соколов» [4, с. 15].

В приведённом отрывке много информативности. Читатель узнает о том, как формировался класс русскоязычной элиты горного края, какова была политика царского правительства после кавказской войны, в период царствования Александра II.

Указания на соотнесенность вновь формированной прослойки общества с некоторыми элементами европейской культуры встречаются в книге часто. Взгляд художника фиксирует приметы быта, предметы обихода, которые становятся дополнительной характеристикой персонажей автобиографического повествования. Каждый из этих персонажей связан с каким-то или даже целой серией предметов, составляющих бытийный фон повествования. Описание каждой вещицы, окружавшей персонажей повести и самого героя, становятся еще и приметой эпохи, а также является памятным предметом с какой-либо коллизией, веселой или грустной историей.

Изящны не только предметы, о которых рассказывает Мусаясул, изящен и стиль изложения, манера преподносить любую вещь, явление под определенным углом. Иллюстрации, выполненные художником, дополняют его рассказы о прошлом и создают оригинальный мир молодого человека, который мыслит не только словами, но и образами. Его духовное становление проходит на фоне причудливых сочетаний этнической архаики и уже привычных для него разговоров и вещей совсем иной, далекой от окружающего его мира, природы.

Так в книге проходит упоминание о родовых корнях рода Мусаевых, их гербе. Халилбек не педалирует эту мысль, его душа привязана к горному краю с его дикими скалами, в которых живут таинственные существа. Его окружение – сильные, грубоватые, смелые мужчины с диковатыми повадками и нежные слабые женщины, портреты которых он позже будет рисовать карандашом и писать красками.

Вместе с тем, интерес к геральдике сохранился у художника на протяжении всей жизни. В свое время французский ориенталист Жилбер Мерле в статье «Первый гений своего народа», опубликованной в феврале 1929 года в египетской журнале, писал: «Его искусство – это необычайное, яркое сочетание европейской мысли и кавказских чувств, где разум и воображение дополняют друг друга… В этой живописи чувствуется неукротимая потребность в свободе, неполебимое стремление сохранить своеобразие народа, который хочет быть самим собой» [5, с. 40].

Как бы между делом в повествование включаются подробности исторического характера, которые в той или иной степени, но всегда имели отношение к семье Мусаевых. Так, лаконично упоминается восстание 1877 года. Халилбек совершенно определенно ставит точки над «i» и сообщает: «В 1877 году началась русско-турецкая война. И в связи с этим в Дагестане поднялся бунт, организаторы которого надеялись таким образом избавиться от чужеземного господства (русских), длившегося около двадцати лет.

Старые борцы за свободу призывали в горах к восстанию, несмотря на то, что турецкая сторона не оказывала им действенной поддержки, впоследствии чего вся эта акция при обстоятельном анализе выглядела поспешной и безнадежной.

Царь сразу распустил черкесскую гвардию, отправил всех офицеров в немилость и передал их красивую форму казакам, на которых она, доставшись с чужого плеча, плохо сидела» [4, с. 16], – так описывает Халилбек переломную ситуацию, которая сложилась в очередной раз в истории Дагестана.

Возвращение молодых дагестанцев, служивших царскому престолу и составлявших костяк тогдашней светской горской интеллигенции, стало поворотным моментом в жизни рода Манижал. В тексте Мусаясул нет оценочных суждений о той или иной политической ориентации горского населения. Он констатирует факты, и делает это без пафоса, легко и просто, но за этой простотой проступают крупные события, изменившие судьбы сотен людей, а также и то, что составляло суть психологического склада выделившейся уже касты национальной светской пророссийской элиты: «Вот так, совершенно неожиданно, пришлось молодым джигитам отвыкать от полной удовольствий цивилизованной жизни и погрузиться в суровую и героическую жизнь своей родины, где насилие и месть, нападение и защита были обычными делами. Теперь их вновь окружали горные вершины, объятые пламенем, как в былые времена детства. Воспоминания о придворной, чуждой светской жизни развеялись быстро как дым» [4, с. 17].

Следует отметить слегка ироничное отношение художника к явлением национальной жизни. Отчасти это объясняется множеством мифов и преданий, пронизывающих первую часть повести «Страна последних рыцарей».

Горы, где он родился и вырос, являются для Мусаясул неким этническим пространством, отмеченным культурной самобытностью. При этом он активно включает его в контекст эпохи – культурный, исторический, социальный, сохраняя особенности стилевой наррации.

В повести Х. Мусаясул живая действительность органично переплетается с мифами и преданиями старины. Мифологические сюжеты в повести не только эстетические категории, не случайный художественный прием, но древнейшее наследие его родины, связующее прошлое с настоящим. Обращение к мифологическим образам – коренное свойство художественного мышления художника. Некоторые же истории, вкрапленные в текст повести трудно отнести к реальности, но столь же сомнительна их мифологическая составляющая. К примеру, рассказ о Хаве, первой няньке мальчика: «Странным существом была эта Хава, женщины, которую отец нанял для ухода за мной. Полумужчина, полуженщина. Мужская кольчуга обтягивала ее сильное тело, женский платок покрывал ее буйную голову. Я уверенно сидел перед нею в седле, в то время как она с стреляла на скаку, бесстрашная, как мужчина. А когда я был еще совсем маленьким, она возила меня по дороге из Караха в Чох, привязав люльку со спящим ребёнком к своей спине» [4, с. 21].

В данном случае мы имеем литературную интерпретацию фольклорного мифа об амазонках, проживавших, по преданию, в горах Кавказа. Смещение мифа и реальности происходит путем использования деталей, относящихся к реальной жизни.

В повести много фантазий, видений, придающих произведению объемность и глубину. Временами горы, окрестности родного села становятся для Халил-Бека загадочным местом, какими-то гранями, соприкасающимися с четвертым измерением, отгороженным от реальной жизни.

Живая действительность органично переплетается с мифами и преданиями старины, описаниями обычаев, ритуалов, такие как, «оцбай» – праздник первой борозды и «гвай» – основанный на взаимопомощи всех односельчан при проведении различных хозяйственных работ, подготовке к свадьбе, похоронам и т. д.

Даже там, где Мусаясул старается избегать всяческих романтических и мифосимволических абстракций и придерживается реалистической основы, действие зачастую перебивается каким-либо воспоминанием и переносится в область юношеских мечтаний и фантазий. И это понятно: в этих воспоминаниях человека, оторванного от родной почвы родина, отчий дом, семья – символы защищенности, которую он по воле судьбы потерял навсегда.

Библиографический список

1. Гамзатов Г.Г. Вводная статья. Халилбек Мусаясул – художник и личность. *Сборник статей к 110-летию со дня рождения Халилбека Мусаясула.* Махачкала. 2009.
2. Гамзатов Г.Г. Два этюда о Халилбеке Мусаясуле. *Сборник статей к 110-летию со дня рождения Халилбека Мусаясула.*
3. Нюбина Л.М. Метафоры времени – метафоры судьбы. *Известия РАН.* Серия литературы и языка. 2006; 1.

4. Мусаясул Халилбек. *Страна последних рыцарей. Повесть о мире Кавказских гор.* Махачкала. 1999.
5. См.: Мусаев М.К. Символика Дагестана, какой она была. *Дагестан.* 1993; 165.

References

1. Gamzatov G.G. Vvodnaya stat'ya. Halilbek Musayasul – hudozhnik i lichnost'. *Sbornik statej k 110-letiyu so dnya rozhdeniya Halilbeka Musayasula*. Mahachkala. 2009.
2. Gamzatov G.G. Dva `etyuda o Halilbeke Musayasule. *Sbornik statej k 110-letiyu so dnya rozhdeniya Halilbeka Musayasula.*
3. Nyubina L.M. Metafory vremeni – metafory sud'by. *Izvestiya RAN.* Seriya literatury i yazyka. 2006; 1.
4. Musayasul Halilbek. *Strana poslednih rycarej. Povest' o mire Kavkazskih gor.* Mahachkala. 1999.
5. Sm.: Musaev M.K. Simvolika Dagestana, kakoj ona byla. *Dagestan.* 1993; 165.

Статья поступила в редакцию 24.10.18

УДК 811.351.21

Magomedova M.Sh., *postgraduate, Dagestan State Pedagogical University, (Makhatskala, Russia), E-mail: morik-@mail.ru*

FEATURES OF REPRESENTATION OF SEMANTICS OF DURATION IN THE LAK LANGUAGE. The article presents an analysis of lexical and grammatical ways and means representing the semantics of the duration of an action or process in the Lak language. Temporary connections between objects and processes of the world around people are reflected in language by means of lexical and grammatical means. In the Lak language, semantics of duration is expressed at two levels of language: morphological and lexical. Morphological means of expressing the duration are presented in the verb system as a durative type and a continuation mode of action. At the lexical level of the Lak language, semantics of duration is expressed by adverbs of time, nouns and adjectives of temporal semantics. Adverbs of time more often than other lexical means are used to represent the semantics of duration.

Key words: **Lak language, semantics of duration, temporal vocabulary, adverbs of time.**

М.Ш. Магомедова, *соискатель Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: morik-@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СЕМАНТИКИ ДЛИТЕЛЬНОСТИ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье представлен анализ лексических и лексико-грамматических способов и средств, репрезентирующих семантику длительности протекания действия или процесса в лакском языке. Временные связи между объектами и процессами окружающего нас мира находят отражение в языке посредством лексических, и грамматических средств. В лакском языке семантика длительности выражается на двух уровнях: грамматическом и лексическом. Грамматический уровень представлен морфологическими и синтаксическими средствами. Морфологические средства выражения длительности – это дюративный вид и продолженный способ действия в системе глагола. На лексическом уровне лакского языка семантика длительности выражается наречиями времени, именами существительными и прилагательными темпоральной семантики. Наречия времени чаще других лексических средств используются для репрезентации семантики длительности.

Ключевые слова: **лакский язык, семантика длительности, темпоральная лексика, наречия времени.**

Время и пространство являются основополагающими философскими категориями, вне которых нет реального мира. Поэтому нет в мире языков, в которых не находили бы отражение эти категории. В этом проявляется универсальность понятия языкового времени. Однако различные языки по-разному отражают время, зависит это как от особенностей грамматического строя того или иного языка, так и от идиоэтноспецифики восприятия времени носителями языков.

В данной статье объектом исследования являются языковые средства, репрезентирующие семантику длительности протекания действия в одном из эргативных языков Дагестана – лакском. Вопросы выражения семантики темпоральности лексическими и лексико-грамматическими средствами на материале лакского языка не исследованы. Статья представляет собой первую попытку специального исследования лексико-грамматических средств лакского языка, передающих семантику длительности. В наиболее обобщенном виде семантика процессуальности, длительности действия в лакском языке выражается на морфологическом уровне языка грамматической категорией глагольного вида – дюратива, например: *чичлай ур* ‘пишет’, букв. ‘пишущий есть’ (находится в процессе писания).

Продолжительность, протяженность действия во времени обозначает в системе глагола также продолженный способ действия, который образуется от формы деепричастия при помощи классных суффиксов *-ва / -ра* и их фонетических вариантов [1, с. 56], например: *чичлай-н-ма бур* ‘продолжает писать’, *тIупIтIун-на дур* ‘продолжает оставаться открытым’ и т.д.

Дарс къуртал хьуну дунугу, жул учительница доскалий х1исаврттту ***чичлайнма бур***. ‘Хотя урок закончен, наша учительница **продолжает писать** примеры на доске’.

Жул ч1явусса хъамал кьамул буссса къатрал нузкьун ***т1ивт1унна дур****, циняппа шаппа-шаппайн лавкуну бунува.* ‘Двери нашего дома, принявшего много гостей, **продолжают оставаться открытыми**, хотя все уже ушли по домам’.

Грамматические (видовременные) категории глагола указывают на длительность протекания действия обобщенно, не называя конкретных временных рамок. Лексические средства служат для конкретизации степени длительности действия или состояния. Такими средствами являются наречия места, местоименные наречия, адъективированные формы существительных, устойчивые словосочетания. Одни из них обозначают неограниченную длительность действия или процесса (семантики ‘всегда’, ‘никогда’), другие указывают на конкретные временные рамки протекания действия или процесса.

Неограниченную длительность обозначают следующие наречия и наречные сочетания: *абад/ абадлий/ абадун абадлий* ‘всегда, вечно’; *даин / даиман* ‘всегда’; *мудан / муданма* ‘всегда’; *тачIав* ‘никогда’; *оьрмулий* ‘в жизни’, ‘никогда’; *кьарал дакъа* ‘беспрестанно’ и т.д.

Например:

На ина хъяврин уллан оьрчI акъара, ***абадлий*** *вил чагурттшиву дулланГу лагъ акъара.* ‘Я не мальчик, чтобы ты меня обманывал, и не твой раб, чтобы **вечно** быть твоим подмастерьем’.

Абадун абадлий *дирклсса дуниял ца – клия* большевикнаща даххана дан къашайссар. ‘**Века вечные** стоявший мир два – три большевика не могут изменить’.

Слово *абад* ‘вечность’ является заимствованием из арабского языка и используется в лакском языке для образования сложного глагола: *абад хьун* ‘стать вечным’, *абад бан* ‘увековечить’.

Лексема *абадлий* представляет собой падежную форму суперэссива, эта же форма входит в состав сочетания *абадун абадлий* ‘века вечные’.

Даиман *ина цIуххлай биклай,* ***даин*** *биклай Ибрагьимлуя гъалгъа тIун ччай.* ‘**Всегда** спрашивает о тебе, **всегда** хочет говорить об Ибрагиме’.

Даин *ларкьуну кьаритайсса нузкьун, х1акьину хъунавхьусса Жалиллуща т1ирт1унура лирч1уну дия.* ‘Дверь, которая **всегда** закрывалась, сегодня осталась открытой старым Джалилом’.

Наречие *даим / даин* тоже заимствованно из арабского языка непосредственно, а наречие *даиман* – посредством персидского языка.

… жул взводрал командир жул чIарах цувагу ***мудан*** *левчуна ачайва*.

‘… командир нашего взвода и сам **всегда** бежал рядом с нами’.

Муданма мудан *мавичIидихьлахьи булларда зула дарвазалий бившусса чIумIул чIуних.* ‘Не заставляй меня **всегда – всегда** прислушиваться к звону колокольчиков ваших ворот’.

Редуплицированная форма наречия имеет усилительное значение, после первого компонента это значение подчеркивает классный суффикс *-ма* (*-ба*) – показатель третьего грамматического класса.

От наречных форм суффиксально образуются прилагательные, например: *абадлийсса* ‘вечный’, *мудансса* ‘постоянный’.

Агана та душ жува ита бакьирча, ***абалдийсса*** *лахъуни жуяватту яла къагьантIиссар.* ‘Если мы эту девушку упустим, **вечные** насмешки с нас не уйдут’.

Хъатlий, тирххандаравугу халкьуннан хъама къаритлатисса му къюву ттул къюклнийгу ***мудансса*** *щавур*. ‘Боль, которая не оставляет людей даже во время свадеб, это и моего сердца **постоянная** рана’.

Ибрагьимлун цува ***тачIав*** *къаккавксса кIул бакъасса кIанай куна чIалай икIайва.* ‘Ибрагиму казалось, что он находится в **никогда** не виданном, незнакомом месте’.

Отрицательное наречие образовано от вопросительного наречия *та* ‘когда’ при помощи суффикса *-чIав.*

Оьрмулий *къаккавксса ва къаучIайсса Ибрагьим увкIун, Асият ца вари чинсса махIаттал къавхьуна.* ‘Оттого, что пришел **никогда** (‘в жизни’) не приходивший Ибрагим, Асият нисколько не удивилась’.

Примечательно, что имя существительное *оьрму* ‘жизнь’ в форме суперэссива употребляется в значении ‘никогда’, а в форме постэссива – в значении ‘всегда, всю жизнь’, например:

Цала ***оьрмулухун*** *ца-цассагу гъаргъусса резкьилул ссанну-ччанну, инсантурал кару-ччанну дахIлай аьдат хьусса МахIамал каруннил кIисри щиривкIун зий бия.* ‘Пальцы рук Магамы, привыкшего **всегда (всю жизнь)** перевязывать сломанные кости домашних животных и людей, работали быстро’.

В значения ‘всегда’ ‘постоянно’ употребляется выражение *хьхьу дакъа, кьини дакъа* ‘постоянно’, ‘и днем, и ночью’ (букв. ‘не имея ни ночи, ни дня’), например:

Жу бухьурчан, мукьра-хьхьюра шинай ***хьхьу дакъа, кьини дакъа*** *дуссукъатлувунгу багьну, оьнилгу канай бивкIун, шаппай бувкIун махъгу, ххирасса инсаннан булун ца къюркъувагу ласун къахъанай…* ‘А мы, проведя 4-5 лет **постоянно, и днем и ночью** (букв. ‘не имея ни дня, ни ночи’) в мастерской, испытывая лишения, вернувшись домой не можем позволить себе купить любимому человеку хоть какую-нибудь побрякушку’.

АтIа ва Халункачаргу, ***кьарал дакъа*** *муниха таниха зий багьтIат хьуну, бунийва шанавун лагайва.* ‘Ата и Халункачар, устав от **беспрестанных** хлопот, засыпали там же, где сидели’.

Значение ‘никогда’ приобретает сочетание *я хьхьурай, я дяхтта* ‘ни днем, ни ночью’ в сочетании с отрицанием при сказуемом:

… кIайннан ***я хьхьурай, я дяхтта*** *бацIансса чIун дакъая.* ‘Им **ни ночью, ни днем** не было времени стоять’.

Ограниченную определенными временными рамками длительность репрезентирует в лакском языке как способ глагольного действия, так и лексические средства. Семантику длительного отрезка времени, в течение которого действие продолжалось, но не завершилось, репрезентируют следующие слова и словосочетания: *кьинибархан* ‘весь день’, ‘на протяжении всего дня’; *хьхьучани хьуннин, хьхьучанихьун* ‘всю ночь’, ‘на протяжении всей ночи’:

Ва хъина. Ва хъинну хьунни тIий, – оьрчI ***кьинибархан*** *пиш-пиш тIий ия.* ‘Это хорошо. Это хорошо получилось, – думал парень и **весь день** улыбался’. По всей видимости, данное слово является сложным образованием, полученным путем сращения компонентов словосочетания *кьини баргъ гьан (цIа)* ‘день до захода солнца’.

Ибрагьиннул ***хьхьучанихьун*** *шанул кик къаувкуна.* ‘Ибрагим **всю ночь** не сомкнул глаз’. ***Даиман*** *аьтIисса ПатIиматлул* ***хьхьучани хьуннин*** *янийн я къалакьайва.* ‘**Постоянно** плачущая Патимат всю ночь не смыкала глаз’.

В данном случае тоже наречие образовано путем сращения компонентов словосочетания *хьхьу чани хьуннин* ‘ночь до рассвета’. Лексемы *бархан* ‘весь день’ и *чанихьун* ‘до рассвета’ употребляются и без первых компонентов , например:

Кьунну, шану къабиллай буну, ***чанихьун*** *ПатIил бутлай бивкIсса хъува бусса гьаманграватту хъахъисса дукнилул тала лавсун, гьухъул гьартасса кахчуравух бувгьуна.* ‘Взяв из ступки, где Пати **всю ночь** из-за бессонницы толкла косточки, желтый латунный пест, сунула в широкий рукав платья’.

Аналогичные сложные слова образуются от названий времен года в сочетании с глаголом *лахъан* ‘перейти’, например: *гъилахъан* ‘все лето’, *кIилахъан* ‘всю зиму’.

Зунттавугума кулпатрал ялун зуруй цал акъа иян къахъанахъисса хIухчин ***гъилахъан*** *ахъулсса, ахънилсса ккаклай дакъар…* ‘Пастух, который даже летом (букв. ‘все лето’) видит семью раз в месяц, лишён фруктов, овощей…’.

Менее определенным являются временные рамки в сочетаниях с опорным словом *хIал* в разных падежных формах:

Прилагательное + *хIал/ хIаллай/ хIаллавун*

Тамансса хIаллай *вичи дихьлайгу дирклун, ахиргу га оьвтIун дирклуна…* . ‘**Довольно долгое время** она прислушивалась, потом стала звать…’. ***Цаппара хIаллай*** *га ци учинссарив къакIулну ливчIуна.* ‘**Некоторое время** она не знала, что сказать’.

Более конкретным обозначением длительности действия является количественное определение отрезков времени – *гьантта* ‘день, сутки’, *барз* ‘месяц’, *шин* ‘год’ и др.:

Шанна шинай *каши-мякь бувхIуну, захIмат бувну, чагуртшиву дурну махъ, хIарачат бувну ххуйсса устар хьуна.* ‘**Три года (на протяжении трех лет)** терпел лишения, потрудился, был подмастерьем, постарался стать хорошим мастером’.

В сочетании с количественными числительными существительные употребляются в падежной форме суперэссива *гьантлий* ‘дней’, *шинай* ‘годов’.

Фразеологически связанным является сочетание *шинал лажиндарай* ‘в течение … лет’ (букв. ‘на лице…лет /года’).

Ххюра шинал лажаннарай *къаккавксса арснахсса гьавасрал дакIнивун кIирисса ссихI бувххун, Аьйшатлул базурду зурзу чайва.* ‘От желания увидеть сына, которого не видела **пять лет**, у Айшат горячо становилось в сердце и дрожало тело’.

Длительность может быть ограничена началом:

Цакьнияцlакул ‘с тех пор’ (*цакьни* ‘тогда’)

Цакьнияцlакул *оьцIуцIаврил бувгьуну, оьрчIахьгу ссихI къадуркку, жу жувува-жува кьуцIу буллайрухха бусса.* ‘**С тех пор** мы, не сказав даже сыновьям, сами в себе переживаем от досады’.

По данной модели образуются производные наречия и от других слов, обозначающих семантику времени до момента речи:

кьунну ‘вчера ночью’ – *кьуннуяцIа* ‘со вчерашней ночи’;

лахьхьу ‘вчера’ – *лахьхьуяцIа* ‘со вчерашнего дня’;

цархьхьу ‘позавчера’ – *цархьхьуяцIа* ‘с позавчерашнего дня’;

ччяни ‘давно’ – *ччянияцIа* ‘издавна’ и др.

С наречиями, приведенными выше, сочетаются глаголы несовершенного (дюративного) вида.

Значения длительности выражают и наречия с общим значением ‘постепенно’, ‘не сразу’: *чан-чанну тIий* ‘постепенно, понемногу’, *ялу-ялун* ‘все больше’, *шинная-шинайн* ‘из года в год’ и др. Но такие наречия сочетаются с глаголами совершенного вида, например:

Суру кунна ганал иттах даркьуну дирклсса пардавгу, ***чан-чанну тIий*** *кIялахрулийн дурккуна.* ‘Пелена, словно саван покрывавшая его глаза, **постепенно** превратилась в белое пятно’.

Ялу-ялун *чурххал сагъшиву ххишала хъанан даркIсса Васадул бакIраву хияллу чяву хъанан бивкIуна.* ‘В голове Васаду, здоровье которого стало **всё больше** улучшаться, стали множиться мысли’.

Шинная-шинайн *халкьуннал ахIвал ххуй хъанай бия.* ‘**Из года в год** улучшалось благосостояние людей’.

Фразеологическое сочетание *гьантта бувккуну* ‘с каждым днем’ (букв.: ‘считая дни’) тоже обозначает постоянность:

ОьрчI ***гьантта бувккуну*** *хъуна хъанай ия.* ‘Мальчик **с каждым днем** рос’.

З.М. Маллаева считает, что наречия времени составляют «самый многочисленный пласт лексики с временной семантикой» [2, с. 81]. Н.Ц. Маммаева [3, с. 132] отмечает неоднородность временных признаков, выражаемых наречиями при их конкретной реализации в контексте. В зависимости от того, какое время действия по отношению к моменту речи (к нулевой точке отчета) выражается и каковы различия семантического порядка, возникающие при этом, Н.Ц. Маммаева делит все наречия времени лакского языка на три семантические группы:

«а) наречия, выражающие время действия в целом: *гъинттул* ‘летом’, *гьашинну* ‘в этом году’, *дяхтта* ‘днем’, *интту* ‘весной’, *дуклу* ‘в прошлом году’ и т. д.;

б) наречия, выражающие время, предшествующее началу действия, дальнейший промежуток времени при этом характеризуется как сопутствующий продолжению обозначенного глаголом действия, например: *дуклуяцIа* ‘с прошлого года’, *ччянияцIакул* ‘с давних пор’, *лахьхьуяцIа* ‘со вчерашнего дня’ и т.д.;

в) наречия, выражающие временной промежуток (отрезок), до которого совершается действие. Эти наречия обозначают время предела протекания действия. Например: *кIюрххилнин* ‘до утра’, *кIинттунин* ‘до зимы’, *махънин* ‘допоздна’ и т. д.» [4, с. 132].

Преобладающее большинство темпоральных наречий лакского языка не различают категорию грамматического класса [5], например: *йала* ‘потом’, *ттигъанну* ‘недавно’, *интту* ‘весной’ и т. д.

Рассмотренный материал показывает, что для обозначения длительности в лакском языке наряду с морфологическими средствами существует довольно большое количество лексических единиц. Значительное место, среди лексических единиц, репрезентирующих семантику длительности, занимают наречия времени.

Библиографический список

1. Эльдарова Р.Г. *Лакский глагол (система глагольного словоизменения)*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2000.
2. Маллаева З.М. *Темпоральная лексика аварского языка. Выражение временных отношений в языках Дагестана*. Махачкала, 1991: 79 – 82.
3. Маммаева Н.Ц. О несистемных случаях образования лакских наречий времени. *Выражение временных отношений в языках Дагестана*. Махачкала, 1991: 132 – 135.
4. Абдуллаев И.Х., Эльдарова Р.Г. *Вопросы лексики и словообразования лакского языка*. Махачкала, 2003.
5. Абдуллаев И.Х. *Категория грамматических классов и вопросы исторической морфологии лакского языка*. Махачкала, 1974.

References

1. `El'darova R.G. *Lakskij glagol (sistema glagol'nogo slovoizmeneniya)*. Mahachkala: IPC DGU, 2000.
2. Mallaeva Z.M. *Temporal'naya leksika avarskogo yazyka. Vyrazhenie vremennyh otnoshenij v yazykah Dagestana*. Mahachkala, 1991: 79 – 82.
3. Mammaeva N.C. O nesistemnyh sluchayah obrazovaniya lakskih narechij vremeni. *Vyrazhenie vremennyh otnoshenij v yazykah Dagestana*. Mahachkala, 1991: 132 – 135.
4. Abdullaev I.H., `El'darova R.G. *Voprosy leksiki i slovoobrazovaniya lakskogo yazyka*. Mahachkala, 2003.
5. Abdullaev I.H. *Kategoriya grammaticheskih klassov i voprosy istoricheskoj morfologii lakskogo yazyka*. Mahachkala, 1974.

Статья поступила в редакцию 10.10.18

УДК 81-41

***Magomedova L.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and History of the Russian language, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru*
***Semilyak V.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and History of the Russian language, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: artik0521@yandex.ru*
***Aliomarova G.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and History of the Russian language, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: usaeva41@bk.ru*

COMPONENT MODELING RUSSIAN TRANSLATION IN **THE BODY LANGUAGE DESCRIPTIONS.** The criteria of the article have been formulated to reflect the specificity of translation invariant simulation technology case descriptions of translations. The criteria disclosed through a series of signs that reflect the structure of the description component of literary translation. Translation criteria reflect the dynamics of the measured portrait of Russian language as a factor in teacher training of vocational training to the profession. The presented material suggests that teaching students on routes descriptions translations allows you to increase the variability of the educational process. Understanding of the importance of improving the language associated with a speech etiquette teacher, would incorporate the study of invariants of the interpreter. Of course, much depends on the pedagogical skills of teachers, which is able to convey linguocultural information for project activity in an intersting way.

Key words: **translation, modeling, style invariant, literary language, language of fiction.**

***Л.А. Магомедова**, канд. филол. наук, доц. каф. Теории и истории русского языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru*
***В.И. Семиляк**, канд. филол. наук, доц. каф. Теории и истории русского языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: artik0521@yandex.ru*
***Г.И. Алиомарова**, канд. филол. наук, доц. каф. Теории и истории русского языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: usaeva41@bk.ru*

КОМПОНЕНТ МОДЕЛИРОВАНИЯ РУССКОГО ПЕРЕВОДА В КОРПУСНЫХ ОПИСАНИЯХ ЯЗЫКА

В статье сформулированы критерии инвариантов перевода, отражающие специфику технологии моделирования корпусного описания языка. Критерии инвариантов перевода, отражающие динамику портрета русского языка как фактора подготовки педагога профессионального обучения к профессиональной деятельности, описываются в профилях проектной деятельности[1]. Представленный материал позволяет систематизировать лингвострановедческую информацию: маршрут описания языка «перевода» с речевым этикетом педагога повышает вариативность образовательного процесса. Понимание важности совершенствования языка «перевода», связанное с речевым этикетом педагога, приобщает к изучению инвариантов переводчика. Естественно, многое зависит от педагогического мастерства учителя, который способен передать лингвострановедческую информацию в увлекательной форме профиля проектной деятельности.

Ключевые слова: **перевод, моделирование, стилевой инвариант, литературный язык, язык художественной литературы.**

Как это ни странно, профиль русского языка с точки зрения художественного перевода только в самое последнее время стал привлекать к себе специальное внимание исследователей. Системный анализ инвариантов и разновидностей русского языка появляется в разных изданиях, посвященных исследованию перевода. Однако имеется большое количество изданий, посвященных отдельным явлениям русского языка с точки зрения переводоведения: они принадлежат перу зарубежных ученых – И. Гильденштедта, П. Палласа, Ю. Клапрота, Р. Эркерта, К. Боуда, Дж. Дюмезиля [1, с. 9]. Иными словами, исследователи, ученые, переводчики, создавая индивидуальную разновидность русского языка, подчинялись законам филологических традиций. Вышеуказанная форма стилевого инварианта обосновывает существование дисциплин – истории русского языка как эталона и истории русского языка как канона.

По существу, обе дисциплины органически взаимосвязаны, поскольку предметом их взаимопроникающей стороны является язык перевода в разновидностях «научный текст↑ текст художественной литературы». В этом смысле эстетическое мерило текстов «Нового Завета» оказало существенное влияние на филологическую дисциплину переводоведения, прежде всего, языков Дагестана. В настоящее время ресурс языков Дагестана находится под воздействием книг Библии[2]. Причем, данному ресурсу характерна многоплановость. Под феноменом ресурса текста понимаются случаи формирования коммуникативных установок или, более подробно, «устранение» перекоса интерпретации языковых норм [2, с. 292]. Эти явления выражаются в смещении русского и родного языков, вторжением норм одной системы в пределы другой. Понимание важности совершенствования языка перевода, связанное, прежде всего, с речевым этикетом интерпретации языковых норм, приобщает к изучению инвариантов переводчика, если речь идет о литературном даровании педагога. Естественно, многое зависит от педагогического мастерства учителя, который способен передать лингвострановедческую информацию в увлекательной форме профиля проектной деятельности.

Интерпретация в прикладном аспекте проектной деятельности мотивирована явлениями дифференцированного характера в структурах родного и изучаемого языков, где формируются языковые нормы одной системы в пределах другой. Обеспечение владения языком информационных технологий с явлениями дифференцированного характера делает работу по развитию русской речи студентов целенаправленной. Одним из путей реализации данной задачи в дагестанской образовательной среде является словарная работа с использованием профиля информационных технологий [3, с. 31].

Известно, что для студентов Дагестана русский язык является основным средством формирования мысли. Сказанное определяет основную задачу учителя-словесника национальной аудитории – научить студентов серьезно относиться к своей русской речи, выработать у них привычку точно обозначать словом, возникшее представление, искать единственно верное, нужное слово [4, с. 234]. Достижение необходимого речевого уровня предполагает расширение и обогащения лексического запаса студентов на занятиях русского языка с использованием информационных технологий. Как доказывает опыт преподавания в Махачкалинском финансово-экономическом колледже (МФЭК), одним из эффективных приемов обозначения того или иного явления при интерпретации художественного текста является использование информационных технологий.

Использование информационных технологий позволяет расширить границу художественной культуры, углубить знания сферы применения коммуникативных

[1] http://www.library.fa.ru/Образовательные интернет-ресурсы, поддерживающие изучение русского языка.

[2] Первоначальный корпус молитвы «Отче наш» на аварском языке в 1870 г. // В кн.: Hermann Dalton. Das Gebet des Herrn in den Sprachen Russlands. St Petersburg 1870. – С. 70. – Латиница. Книга содержит молитву «Отче наш» из Евангелия от Матфея 6: 9–13 на 108 языках Российской империи того времени.

умений. Вместе с тем информационные технологии как средство проверки знаний активизируют степень усвоения тех или иных особенностей в грамматической структуре и лексическом составе русского языка [5, с. 280]. Так, например, сравнение русских текстов «притч» Р. Гамзатова и «Евангелия от Луки» помогает расширить язык информационных технологий, определить типы языковых отношений внутри текста. Однако, такая работа в ссузах и вузах Республики Дагестан не проводится. Причиной такой ситуации является отсутствие специальной методической литературы.

Предлагаемый в данной статье прием усвоения лексики словарей заключается в следующем: во-первых, у каждого обучаемого будет электронный словарь – язык притч Р. Гамзатова и притч «Евангелия»; во-вторых, обучаемый пользуется словарем при нахождении нужных слов в момент выполнения кейс-заданий. Более того, такая работа превращает пассивного студента в активного слушателя. Прием усвоения лексики русского языка с использованием информационных технологий проводится на уроке освоением терминов стилистической полисемии – омонимов, антонимов, синонимов, паронимов. Это значит, что принцип сознательного усвоения художественных текстов с использованием информационных технологий – один из продуктивных способов обогащения русской лексики. Использование приемов активации словаря стилистической полисемии показало, что чем раньше обучаемые начнут пользоваться языком информационных технологий, тем быстрее пойдет процесс усвоения связной речи и тем самым – развитие русской связной речи в многоязычной аудитории. При разработке лингводидактической модели обучения речи в многоязычной аудитории нами учитывался профиль русской речи с разнообразными темами проектной деятельности. Оценивая систему знаний русской речи педагога, авторы статьи пришли к выводу, что анализ литературоведческих текстов дает возможность сформировать навыки разграничения паронимов в условиях проектной деятельности: лексические (система склонения) и грамматические (система спряжения). Естественно, без обоснования осознанной интерпретации «глагол*имя» невозможно сформировать у учащихся-билингвов навыки разграничения паронимов [6, с. 113]. Приведем несколько частных примеров, взятых из недавней исследовательской практики с помощью метода проектной деятельности. См. таблицу 1.

Таблица 1

Семантическая паронимия в
формах приема работы проектной деятельности

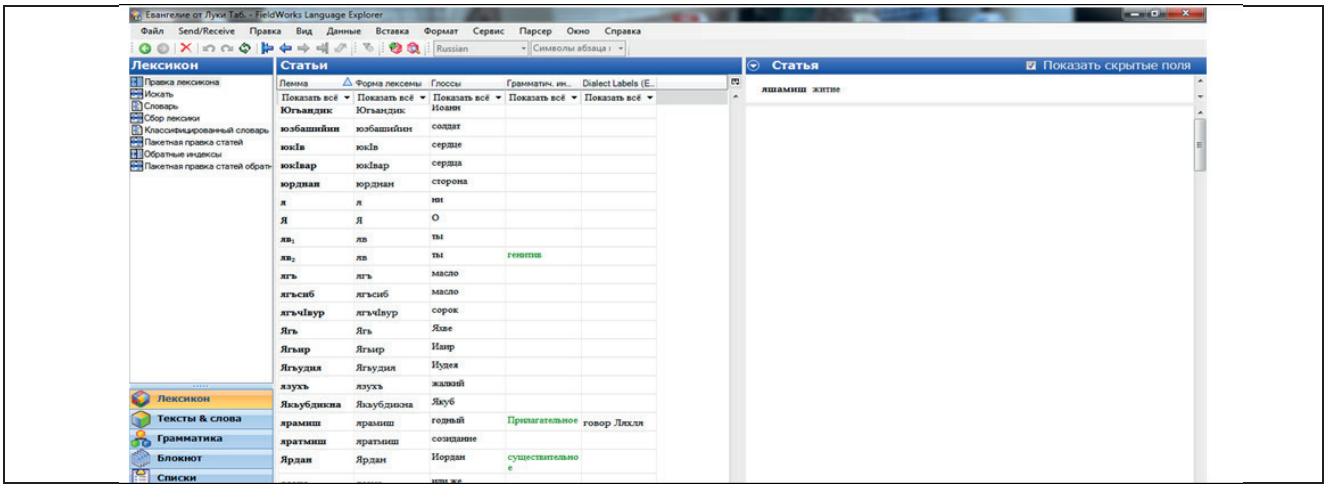
глагол	имя
вод-и-ть	*при-вод*
уч-и-ть	*учен-ик*
про-по-вед-ова-ть	*про-по-вед-ник*

Алфавитный принцип «Словаря русского языка», в котором довольно отчетливо прослеживается тенденция гнездовой системы, выявляет описание структуры паронимии «глагол*имя» [7, с. 203]. Для экспериментальной проверки проводились следующие виды упражнений с учетом условий проектной деятельности: а) произношение паронимов с твердыми и мягкими согласными (*пылит/запылит, болеть/заболеть, выходить/входить, открыть/закрыть*); б) произношение паронимов с мягкими согласными (*возьми/взимать, боюсь/борюсь*); в) произношение паронимов с согласными /ш'/, /ш/, /ж/, /ц/ (*пришел/перешел, прижиться/поживиться, зацепить/сцепить*); (*выговорить/заговорить, забыть/сбыть*); г) воспроизведение мягких согласных в фонетических позициях: перед гласными, перед согласными, в конце слова: б – *обязать/обвязать*, п – *выпустить/впустить*. Грамматические паронимы – однокорневые слова, не тождественные по звучанию, выражают понятия дополнительных смысловых оттенков мысли [8, с. 226]. Дифференциальные признаки дополнительных оттенков, совмещенные в значениях оппозиции паронимии, дают возможность разграничить смысловые единицы корпуса Национального языка[3]. См. таблицу 2.

Для систематизации дополнительных стилистических оттенков используется установка первоисточника – различать в корпусе текстов Библии формы языковых и речевых единиц. С помощью приема работы проектной деятельности удалось актуализировать не только тождественные единицы паронимии, но и представить корреляты стилистических оттенков.

Таблица 2

Смысловые единицы в значениях оппозиций паронимии



Библиографический список

1. Алексеев М.Е. Русские переводы Библии как основа для перевода на языки народов России. *Сборник статей в честь Марианны Беерли-Моор*. Под редакцией А.С. Десницкого и Д. Кларка. Москва: ИПБ, 2009: 9 – 19.
2. Соболева П.А. *Словообразовательная полисемия и омонимия*. Москва: «Наука», 1980: 292 – 295.
3. *Информационные технологии*: учебник. Ю.Ю. Громов, И.В. Дидрих, О.Г. Иванова, М.А. Ивановский, В.Г. Однолько. Тамбов: Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2015.
4. Шихалиева С.Х. Когнитивный анализ слов пространственного дейксиса в дагестанских языках. *Международный конгресс по когнитивной лингвистике сборник материалов.* Тамбов. 2008: 234 – 236.
5. Шихалиева С.Х. Средства выражения семантики локализации в восточнолезгинских языках. *Вопросы типологии русского и дагестанских языков.* Махачкала, 2008: 280 – 286.
6. Ладыженская Т.А. Типология и структура учебников русского языка (с точки зрения задач развития речи). *Проблемы школьного учебника*. Вып. 6. Москва: Издательство «Наука», 1978: 113.
7. Вишнякова О.В. О паронимии в русском языке. *Русский язык в национальной школе.* № 5. Москва: Издательство «Наука», 1965: 203 – 205.
8. Шихалиева С.Х. Культ и Культура Кавказа в Палестинском контексте: сегмент речи и аномалии субстрата. *Social Sciences*. 2015; 10 (3): 226 – 229.

References

1. Alekseev M.E. Russkie perevody Biblii kak osnova dlya perevoda na yazyki narodov Rossii. *Sbornik statej v chest' Marianny Beerli-Moor*. Pod redakciej A.S. Desnickogo i D. Klarka. Moskva: IPB, 2009: 9 – 19.

[3] В настоящее время Национальный корпус табасаранского языка размещен на сайте http://www.tabasaran.webonary.org и открыт для свободного доступа. На этом же сайте имеется более подробная информация о Корпусе, работа над совершенствованием и пополнением которого продолжается.

2. Soboleva P.A. *Slovoobrazovatel'naya polisemiya i omonimiya*. Moskva: «Nauka», 1980: 292 – 295.
3. *Informacionnye tehnologii*: uchebnik. Yu.Yu. Gromov, I.V. Didrih, O.G. Ivanova, M.A. Ivanovskij, V.G. Odnol'ko. Tambov: Izdatel'stvo FGBOU VPO «TGTU», 2015.
4. Shihalieva S.H. Kognitivnyj analiz slov prostranstvennogo dejksisa v dagestanskih yazykah. *Mezhdunarodnyj kongress po kognitivnoj lingvistike sbornik materialov.* Tambov. 2008: 234 – 236.
5. Shihalieva S.H. Sredstva vyrazheniya semantiki lokalizacii v vostochnolezginskih yazykah. *Voprosy tipologii russkogo i dagestanskih yazykov.* Mahachkala, 2008: 280 – 286.
6. Ladyzhenskaya T.A. Tipologiya i struktura uchebnikov russkogo yazyka (s tochki zreniya zadach razvitiya rechi). *Problemy shkol'nogo uchebnika*. Vyp. 6. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1978: 113.
7. Vishnyakova O.V. O paronimii v russkom yazyke. *Russkij yazyk v nacional'noj shkole.* № 5. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1965: 203 – 205.
8. Shihalieva S.H. Kul't i Kul'tura Kavkaza v Palestinskom kontekste: segment rechi i anomalii substrata. *Social Sciences*. 2015; 10 (3): 226 – 229.

Статья поступила в редакцию 15.10.18

УДК 811.411.21; УДК 811.351.22

Magomedova S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sakinat.0111@gmail.com*
Magomednabiev A.A., *senior lecturer, International Academic Centre of Quran Studies, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: magomednabiev76@mail.ru*

ETHNOLINGUISTICS OF THE DISCOURSE "CHILDBIRTHS" IN THE AVAR LANGUAGE IN THE AREAS OF GERGEBIL AND TUNZI. The article considers the reconstruction of historical memory of the lexicon, connected with the discourse "childbirth" in the areas of Tunzi and Gergebil villages of Avar ethnos. The archaic stratum of the lexicon and phraseology, correlated with the topic under research and which is not always clear to the younger generation of the native speakers of the Avar language is also involved in the analysis. The article represents not so much the semantics, as the conceptualization of the prototypical situations and denotates, nominating the ethnolinguistic realities, described in the ethnographic works and which are not conceptually explicated. It is stated, that in Gergebil and Tunzi ethnoses, like in other Avar ethnoses, the childbirth is historically perceived as the "deliverance" from the pregnancy, but not the reproduction of a similar creature.

Key words: **conceptualization, ethnic comprehension, prototypical situation and prototypic denotate, explication, discourse, reconstruction, historical memory.**

С.И. Магомедова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sakinat.0111@gmail.com*
А.А. Магомеднабиев, *ст. преп. Международного академического центра по изучению Корана, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: magomednabiev76@mail.ru*

ЭТНОЛИНГВИСТИКА ДИСКУРСА «РОЖДЕНИЕ РЕБЁНКА» В АРЕАЛАХ ГЕРГЕБИЛЯ И ТУНЗИ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

В статье предпринята попытка реконструкции исторической памяти лексики, связанной с дискурсом «рождение ребёнка» в ареалах сел Гергебиль и Тунзи аварского этноса. К анализу привлекается также архаичный пласт лексики и фразеологии, соотнесенный с исследуемой темой и который не всегда понятен молодому поколению носителей аварского языка. Описывается не столько семантика, сколько концептуализация прототипических ситуаций и денотатов, номинирующих этнолингвистические реалии, описанные в этнографических работах, но не нашедших концептуальной экспликации. Установлено, что в гергебильском и тунзинском этносах, как и в других аварских этносах, рождение ребёнка исторически воспринималось как «избавление» от беременности, но не воспроизводство себе подобного.

Ключевые слова: **концептуализация, этническое восприятие, прототипическая ситуация и прототипический денотат, экспликация, дискурс, реконструкция, историческая память.**

Проблемы этнического компонента в этнолингвистических изысканиях аварцев были уже предметом исследования [1; 2]. Однако при всех несомненных достоинствах этой литературы, собственно языковой материал, номинирующий этнические реалии и артефакты, остается без анализа и, следовательно, без интерпретации. Затронутая проблема представляется актуальной в силу имеющих место изменений как в России в целом, так и в дагестанском и аварском этносах в частности. Наибольшие изменения произошли, как известно, в области проведения свадебных торжеств и ритуалов, связанных с рождением детей, что и обуславливает выбор нашей темы.

Новизна предпринятого исследования обуславливается тем, что проблемы концептуализации лексики и фразеологии, номинирующей дискурс «рождение детей» в корреляции с прототипическими ситуациями и обрядами в дагестанской лингвистической литературе не поднимались.

Тематическая значимость исследования обеспечивается тем, что мы в некоторых случаях не только реконструируем историческую память лексики, но и проводим поморфемный исторический анализ морфологии слова с последующим синтезом в виде композиционной их семантики. При этом мы опираемся на опыт наших современников [3; 4].

Практическая значимость нашей работы обеспечивается тем, что мы не только «воскрешаем» историческую память слова, но и забытые реалии, эксплицирующие историю (в рамках исследования) носителей аварского языка, что обеспечивает рост самосознания, этнического единства.

В речи носителей гергебильского и тунзинского говора аварского языка, как и в аварском языке, семема «беременная» передается формой *кьина-й* «беременная (о женщине)», *кьина-б* «беременная (о животном)» [5]. В отличие от русской ментальности языковая дифференциация *кьина-б гIака* беременная (стельная) корова», *кьина-б лемаг* «беременная (случная) овца» и т.д. не проводится.

Ментальная сущность «беременная» концептуализируется также как *лъимаде йиго* (на ребёнка есть) «беременна». На соотнесенность с женщиной указывает классный показатель – *йи- (го).*

Семема *къин –льизе* в переводном эквиваленте «родить/рожать: разрешиться от бремени» справедлива только в значении «разрешиться от бремени» и концептуализирована в плане «устранить беременность», но не «родить, воспроизвести себе подобного». Об этом свидетельствует семантика глагола *кьине:* 1) иссякать, иссохнуть; 2) исчезнуть, исчезать; *къинлъари* «роды», т.е. избавление от беременности.

Глагол *кьинлъизе* «родить, разрешиться от беременности» коррелирует с *лъимер гьабизе* (ребёнка сделать) «родить». Этот фразеологизм коррелирует с фразеологической репрезентацией дискурса «родить» и в других дагестанских языках, ср.: лакский: *оьрчI бан* (ребёнка делать) «родить»; лезгинский: *аял хьун* (ребёнок становиться) «родить ребёнка», *аял хун* (ребёнка принести) «родить ребёнка».

Следует отметить, что исторически аварское *лъимер гьабизе* (ребёнка делать) «родить» имело значение аналогично лезгинскому *аял хьун* (бытие ребёнка) «рождение ребёнка» и табасаранскому *бал хьуб* (бытие ребёнка) «рождение ребёнка» [6; 7]. Об этом свидетельствует сравнение глаголов аварского языка: *гьа-би, ви-зе* «делать» и лезгинского *а-йи-з* «делать». Историческая память этих глаголов предполагает: *гьо, а* «есть, имеется» в табасаранском и *гьо, а* «есть, иметься» в лезгинском языках. В аварских классных показателях: гьа-в,й,б-изе десемантизированный показатель *а-йи-з* > *и-йиз* «делать»; в лезгинском: *а* «есть» + *й а* «есть» > *айс* «делай!».

Для сравнения предлагаем также аварский *гьа-(бу,ву)-на* «сделал» и лезгинский *а-ву-на* «сделал». В аварском *гьа-(бу,ву,йу)-на,* равно как и в лезгинском *а-(ву)-на,* первый и третий слоги имеют значение «есть, иметься». Таким образом, исторически *лъимер гьабу-на* «ребёнок + есть» (бытие ребёнка как результат) транспонируется в действо «ребёнок быть > ребёнок родить». В то же время в аварском языке *лъимер гьабизе* фразеологизм (ребёнок делать) воспринимается и как «забеременеть, зачать ребёнка».

В словосочетании *къелюл хIара* (родов сильные боли) «схватки» значение второго компонента утрачено. В аварском литературном языке лексема *хIара* отмечена значениями: 1) вертел; 2) кочерга; 3) ствол. Таким образом, в словосочетании *къелюл хIара* (родовой вертел, клинок) образно и эмотивно концептуализируется боль при родах: боль как будто вертелом крутят в животе.

В прошлом у тунзинцев во время родов к дому, где находится роженица, не подпускали *яс гIадан* (девочка/девушка-человек) «девственницу». Считалось, что роды будут тяжелыми.

Одним из способов облегчения родов считалось – приложить на живот роженицы кожу ежа. Зарезать ежа считалось богопротивным делом, и тот, кто зарезал ежа, брал на себя большой грех. Поэтому к этому средству прибегали в крайних случаях. Но прибегали, что свидетельствует о сохранности местных собственно тунзинских традиций наряду с требованиями ислама.

Для облегчения родов по животу роженицы проводили также *Муххамад аварагил хIамIил сурат* (отпечаток ноги пророка Мухаммеда) и читали *дуа* (мольба) на арабском языке. По воспоминаниям некоторых жителей с. Тунзи этот отпечаток (вернее – копия отпечатка в виде рисунка с надписями на арабском языке либо кожаный отпечаток) хранился у одного или двух жителей села.

При тяжелых родах по животу роженицы проводили также змеиной кожей от живота к ногам, чтоб ребёнку легче было «выйти». Этот ритуал обусловлен ассоциативной связью с онтологией змеи, которая легко выходит из любого отверстия.

Для принятия родов звали *чIарахъан* «повитуху». Внутренняя форма лексемы *чIарахъан* вытекает из единства смыслов *чIар* «уст. родовые схватки» и *– хъан* – суффикс со значением деятеля. В общем, семантика *чIарахъан* концептуализируется, как «занимающаяся родовыми схватками».

ЧIар «уст. родовые схватки» является метафорическим переносом с *чIар «сорняк»* по сходству действия и его результата: вытащить сорняк – освободить землю от плохого; вытащить ребёнка – освободить мать от родовых болей.

После рождения ребёнка в течение сорока дней роженице не разрешалось брать в руки ничего острого: нож, иглу, ножницы и т. д. Считалось, что у женщины может начаться кровотечение, и она долго будет оправляться после родов. Не разрешалось также выводить ребёнка на улицу в течение сорока дней, чтобы уберечь от дурного глаза и *шейтIабаз кочIого вукIине* (чтоб шайтаны не поймали) «чтоб шайтаны не овладели душой».

Через сорок дней приглашали родственников и близких (герг.) *каршидe* (на кашу) (тун.) *лъимадe цIар ахьизе* (ребёнку имя прокричать) «ребёнку имя дать». В этот день собирались близкие родственники, приглашались мужчины из мечети. Приглашенные из мечети и мужчины из родни собирались в специально предназначенную комнату *мавлид ахIизе* (мавлид петь).

Лексическое значение лексемы *мавлид* – **مولد**, *«имя места»*. Образована от глагола – **ولد**, «родить» и соответственно имеет значения: *«1) место рождения, родина; 2) рождение (чаще всего какого-либо святого)* [8]. В сознании аварцев *мавлид* ассоциируется только как день рождения пророка Мухаммада, а также как стихотворное жизнеописание пророка Мухаммада, читаемое в этот день либо по какому-либо поводу: рождение ребёнка, завершение строительства дома, выздоровление после тяжелой болезни и т.д.

По окончании мавлида, в комнату заносят младенца, и один из алимов, взяв ребёнка на руки, читает над ним *дугIа* «мольба, зов, просьба к Аллаху», затем по три раза произносится в левое ухо – *икъама* «призыв к молитве», который желательно произносить каждому мусульманину перед началом молитвы, в правое – азан «призыв к молитве», звучащий с минаретов мечетей и имя, которым его нарекают. Эта церемония называется *цIарлъе* (имя ставление) «наречение». Затем ребёнка отдают женщинам и его в первый раз укладывают в *кини* «люльку».

Родственники, приходящие в этот день с поздравлениями, желали младенцу: *имам бугев(й) ву(йи)кIаги* «чтоб был(а) человечным(ой)»; *кодов(й) хутIаги* (в руках, чтоб остал(ся)ась) «чтоб не умер(ла) в младенчестве»; *эбель инсул адаб курав(й) ву(йи)кIаги* (мамы отца уважение чтоб держал(а)) «чтоб уважал(а) родителей»*; баракат бугев(й) ву(йи)кIаги* «чтоб от него(е) было только добро». Мальчику кроме того желали: *лъикIав бахIарчи вахъаги* «чтоб храбрецом вырос»; *бахьарав гьавунги рачIунел рихьаги* (женихом сделанным чтоб увидели) «чтоб увиделись на его свадьбе».

Во всех приведенных благопожеланиях используются классные показатели: *в, й* в отношении новорожденного, которого рассматривают как «будущего человека», в то время как аварским социумом ребёнок воспринимается как существо неразумное, сравните: *кето* ***б-****ачIана* «кошка пришла», *лъимер* ***б-****ачIана* «ребёнок пришел».

По словам нашего информатора Абидовой Ш. 1941 г.р., в Тунзи взрослые говорили молодым родителям, когда те излишне строго наказывали детей: *«Лъимал лъимал руго, эль гIадамал гуро. Эль гIадамал рукIаралгIани, эзда лъималилан абилярогIан».* «Дети – это дети, они не люди. Если бы они были людьми, на них дети не говорили бы». В качестве довода, что ребёнок не «человек» приводятся два аргумента: дети такие же неразумные, как и животные и то, что при номинации мужчины и женщины аварцы обязательно дают пояснение «человек»: *чIужугIадан* (женщина-человек) «женщина» и *бихьинчи (самец-человек)* «мужчина».

На Кавказе рождение мальчика большое и радостное событие, и поэтому при рождении девочки первым ребёнком в семье, родителям желают: *васал хьихьине йиклаги* (чтоб была для воспитания мальчиков) «чтоб за ней родились мальчики». Трепетное отношение к мальчику, радость и гордость за него (за то, что он есть) и то, какие надежды возлагаются на него, красноречиво отражены в колыбельных для мальчика:

Белъанхъулеб микьир, кьурдулеб кокон.
Мун гьавурав сардида найилгьацIил цIад барав.
Гьавун къватIив вахъиндал, къватI-къватIазда нур барав.
Смеющийся персик, танцующая слива.
Тот, в ночь рождения которого дождь из пчелиного меда полил.
Не успевши родиться окрестности озаривший.

Маюл хIаятасе гьарун гьавурав, гьина макьида кьижа дир дарман.
Хирияв васасе рохелъун вугев, вукIаги талехIав, таги мун чIаго.
Кьурабалъ бис гIадав тирилъи бугев, тухум кьибилялъе чIухIипъун таги.
ГIилмуялъул нухде гали бегьедал, аллагьасул нухде унев лъугьаги!

Нашему драгоценному родившийся после долгих мольб, сладким сном спи наш дорогой.

Нашему сыну дорогому – радость ты, будь счастлив, чтоб долго жил.
Как олень в ущельях проворный, чтоб родне гордостью ты стал.
Если вступишь ты на путь знаний, чтоб по пути богословия ты пошел.

Как правило, колыбельные для девочек воспевают женскую красоту. В них также отражена радость матери, женской половины дома по поводу рождения девочки:

Эбелялъе йокьулей ракьа гьечIеб чамасдаг.
Бабаязе хирияб ххам борцунеб гIарцул натI.
Мамин любимый финик без косточки.
Мамами любимое серебряное мерило для ткани.

Елъулаго кIалберцин, кIалъалаго цабихъахI.
ЧуричIого беркIал хъахI, хъвачIого кьенсер чIегIер.
Ясалазда берцинйихь, берцинай дир Меседу.
При смехе рот красивая, при разговоре зубы белая.
Не умывшись лицом белая, не тронув брови черная.
Девочки любующаяся, красивая моя Меседу.

Дети – и мальчики, и девочки для аварцев, как и для всех народов, – это продолжение рода, радость, счастье в семье: *Рокьи хьечIеб черх – чед хьечIеб таргьа, лъимал гьечIеб рукъ – лъим бегараб гьобо.* «Тело без любви, что котомка без хлеба, дом без детей, что мельница без воды». *Лъимал руго эбель эмен рухьулеб рухьен. (Дети – это веревка, которая связывает родителей).* «Дети связывают родителей, делают семью сплоченной».

Следует отметить, что «день рождения» в русском его понимании – неологизм и как сочетание слов и как социальное явление, практикуемое с недавних пор молодёжью, и возникло под влиянием русской культуры. Старшее поколение день рождения не отмечало.

Библиографический список

1. Гаджиев Г.А. *Доисламские верования и обряды народов Нагорного Дагестана.* Москва: Наука, 1991.
2. Гаджиев Г.А. *Верования и обряды: доисламский период*. Махачкала, 1993.
3. Абдуллаев И.Ш. *Действо как бытие ситуации*. Махачкала, 2003.
4. Абдуллаев И.Ш., Гаджиалиева М.Г. Экспликация формальной и семантической структуры слова в арабском языке. *Актуальные проблемы арабской филологии и преподавания арабского языка*. Грозный, 2017.
5. Саидов М. С-Д *Аварско-русский словарь.* Москва, 1967.
6. Гаджиев Н.Н. *Русско-лезгинский словарь.* Махачкала, 2009.
7. Ханмагомедов Б.Г-К, Шалвузов К.Т. *Табасаранско-русский словарь*. Махачкала, 2001.

References

1. Gadzhiev G.A. D*oislamskie verovaniya i obryady narodov Nagornogo Dagestana.* Moskva: Nauka, 1991.
2. Gadzhiev G.A. *Verovaniya i obryady: doislamskij period*. Mahachkala, 1993.
3. Abdullaev I.Sh. *Dejstvo kak bytie situacii*. Mahachkala, 2003.
4. Abdullaev I.Sh., Gadzhialieva M.G. `Eksplikaciya formal'noj i semanticheskoj struktury slova v arabskom yazyke. *Aktual'nye problemy arabskoj filologii i prepodavaniya arabskogo yazyka*. Groznyj, 2017.
5. Saidov M. S-D *Avarsko-russkij slovar'.* Moskva, 1967.
6. Gadzhiev N.N. *Russko-lezginskij slovar'.* Mahachkala, 2009.
7. Hanmagomedov B.G-K, Shalvuzov K.T. *Tabasaransko-russkij slovar'*. Mahachkala, 2001.

Статья поступила в редакцию 25.10.18

УДК 81

***Makeeva M.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Foreign Languages Department, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: marnikma@inbox.ru*
***Klyukina Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*

LINGUISTIC FEATURES OF INTERNET ADVERTISING: REGIONAL ASPECT. The article is dedicated to the study of advertising as a form of mass communication and its distribution on the Internet. The work substantiates the paramount importance of the verbal component of advertising – the verbal text. It makes a list of regional portals (sites), where advertising of Tambov and the region is placed. The authors study the features of the language of modern online media advertising that is posted on these portals. Particular attention is paid to the most frequent methods of informing the Internet audience about the advertised goods and services. The article analyzes the popular language tools and structural features of advertising texts on the Internet at the regional level. The lexical units and syntactic constructions inherent in display advertising are described as a phenomenon having its own properties. In conclusion, it highlights the main qualities of the advertising text, aimed at productive perception of readers.

Key words: **advertising text, Internet advertising, advertising communication, effectiveness of advertising text.**

***М.Н. Макеева,** д-р филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков, Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: marnikma@inbox.ru*
***Ю.В. Клюкина,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: yuliya_klyulina@hotmail.com*

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Статья написана в рамках гранта РФФИ № 17-46-680391 «Разработка методов управления региональной контекстной видео рекламой и оценка ее эффективности на основе контент анализа».

Статья посвящена изучению рекламы как одной из форм массовой коммуникации и её распространения в сети Интернет. В работе обосновывается первостепенная важность вербального компонента рекламы – словесного текста. Составлен список региональных порталов (сайтов), где размещается реклама Тамбова и области. Изучаются особенности языка современной медийной интернет-рекламы, размещенной на этих порталах. Особое внимание уделено наиболее частотным методам информирования интернет-аудитории о рекламируемых товарах и услугах. В статье анализируются популярные языковые инструменты и структурные особенности рекламных текстов в сети Интернет на региональном уровне. Описываются лексические единицы и синтаксические конструкции, присущие медийной рекламе как феномену, имеющему собственные свойства. В заключение выделяются главные качества рекламного текста, нацеленного на результативное восприятие читателями.

Ключевые слова: **рекламный текст, интернет-реклама, рекламная коммуникация, эффективность рекламного текста.**

На сегодняшний день, реклама – это неотъемлемая часть СМИ, одна из форм массовой коммуникации, функция языка, при этом, заключается в том, чтобы побудить слушающего определённым образом изменить свое потребительское поведение, то есть убедить получателя сообщения в том, что рекламируемый товар высокого качества и стоит своих денег. Рекламный текст рассматривается как сложный коммуникативный феномен массмедиального дискурса, функционирующий, как правило, в пространстве маркетинговой коммуникации, обладающий полисемиотической природой и оказывающий комплексное воздействие на массового адресата [1; 2].

К основным функциям рекламной коммуникации относят: информационную (передача смысловой информации), экспрессивную (выражение оценочного информацию), прагматическую (способность передавать коммуникационную установку, предписывающую определенное воздействие на получателя) [3, с. 85].

Рекламная коммуникация искусственно создается рекламодателем, который выступает в данном случае как адресант, потребитель рекламируемой продукции, является адресатом в данной коммуникации. Адресат декодирует рекламное сообщение на основе его предшествующего опыта, его ценностей и оценок, полученных ранее.

Процесс рекламной коммуникации обычно происходит вне прямого контакта между коммуникантами, на фоне воздействия на адресата рекламы конкурирующих рекламных сообщений, массы другой информации, невнимательного и зачастую негативного отношения адресата. Таким образом, рекламные сообщения являются интересным материалом для исследования функционирования языковых механизмов и коммуникативных стратегий в столь непростых условиях вербального взаимодействия.

Самым новым и, возможно, самым эффективным каналом распространения рекламы является Интернет. С каждым годом все больше и больше людей оказываются под влиянием онлайн-коммуникации, при этом взаимодействие происходит прежде всего с активной частью населения, состоящей из потребителей товаров и услуг.

Среди множества видов интернет-рекламы, таких как: контекстная, вирусная реклама, тизерная реклама и др., наше внимание привлекла медийная или баннерная реклама. В данной статье мы рассмотрим тексты баннеров региональной рекламы, которые встречаются на страницах популярных порталов тамбовской области. Выбор этого вида интернет-рекламы связан с его широким распространением на региональном уровне.

Исследование проводилось в сентябре 2018 г. Материалом исследования послужили 50 текстов коммерческой рекламы, размещенные на тот момент на следующих региональных порталах:

- Интернет-проект «tamboff.ru» – http://www.tamboff.ru
- Информационное агентство «Тамбов-Информ» – http://www.taminfo.ru
- Сетевое издание «Новый Тамбов» – https://newtambov.ru
- Сетевое издание «ВТамбове» – https://vtambove.ru
- Информационный портал «МОЁ! Тамбов» – https://moe-tambov.ru/news
- Информационное агентство «Онлайн Тамбов.ру» – https://www.onlinetambov.ru
- Сайт города Тамбов go68.ru – https://www.go68.ru
- Общественно-политическая газета г. Мичуринска «Мичуринская правда.ru» – http://www.michpravda.ru
- Мичуринский городской портал «Мичуринск.RU» – http://www.michurinsk.ru
- ТВОЛК городские порталы. Рассказово – http://tvolk.ru/rsk/
- ТВОЛК городские порталы. Моршанск – http://tvolk.ru/mrsk/

Баннерная реклама представляет собой анимированные или графические картинки, которые различаются по видам технической реализации на следующие форматы:

- GIF-баннер – простое изображение в формате .gif, также может содержать несложную покадровую анимацию.
- FLASH-баннер – реклама с использованием технологии анимации Shockwave Flash, что делает ее более заметной на странице по сравнению с gif баннером того же формата.
- Rich Media баннер – наиболее сложный в изготовлении баннер, но и самый привлекательный для посетителей страницы благодаря использованию технологии Shockwave Flash и добавлению интерактивности [4, с. 33].

Рассматривая тексты баннерной интернет-рекламы необходимо указать на однотипность их структуры, лексических и семантических особенностей.

Структура баннерной рекламы может включать такие составляющие как: слоган, заголовок, основной текст, эхо-фраза, название компании, реквизиты фирмы. Например, реклама магазина секонд-хэнд в Тамбове содержит слоган – *Правильные вещи по правильным ценам*, заголовок – *Оденем вас модно за 1000 р.*, основной текст – *100% обновление товара каждые две недели система скидок от 10 до 90% розыгрыши призов и сертификатов в нашей группе «Мюнхен» в ВК*, название компании – *Мюнхен одежда из Европы секонд-хенд* и адрес – *Тамбов, улица Рылеева, 53/1, остановка «31 школа»* (Реклама магазина «Мюнхен» на сайте https://www.go68.ru).

Однако, как показало проведенное исследование, Тамбовская региональная реклама чаще всего состоит только из названия организации, списка предлагаемых товаров или услуг и контактной информации.

ВСЕ ВИДЫ БАНКЕТОВ ДО 40 ЧЕЛОВЕК
КАФЕ «ИРИНА»
ул. Советская, 130
тел.: 72-11-36 (Реклама кафе «Ирина» на сайте https://vtambove.ru)

НаПоЛеон
Магазин напольных покрытий
Линолиум, ламинат, сопутствующие товары
г. Рассказово, ул. Базарная площадь, д. 2
Режим работы
Пн – Пт 9:00 – 18:00
Сб – Вс 9:00 – 15:00
napooleon-68rus (Реклама магазина «Наполеон» на сайте http://tvolk.ru)

Как отмечалось ранее, первостепенная задача коммерческой рекламы – побуждать к покупке товаров или услуг. Чтобы выполнить это предназначение, реклама стремится найти способ привлечь, в частности, с помощью правильно отобранных лексических единиц, грамматических и стилистических приемов. Для того, чтобы взгляд потребителя остановился на рекламе, применяется множество приемов, так, например, нетрудно заметить, что высокой частотностью в рекламных текстах пользуется лексемы *подарок*, *скидка*, *предложение*, *конкурс*, *распродажа*, главное свойство которых – их аттрактивность.

Все эти лексические средства объединены одним понятием «акция». Акция – действие, предпринимаемое для достижения какой-нибудь цели [5].

Так, например, на городском портале ВТамбове можно увидеть рекламный текст ООО Базы Колес, обещающий подарок (фирменную кружку) в случае репоста в социальной сети ВКонтакте. При этом слова *В Подарок* напечатаны более крупным шрифтом, нежели весь остальной текст, а под ними дана уточняющая информация *при покупке с сайта* (Реклама магазина «База колес» на сайте http://www.tamboff.ru).

Реклама официального дилера Suzuki в Тамбове состоит из слогана *Новые щетки делают погоду!*, цены *От 1690 р.* и картинки зимнего концентрата стеклоомывателя со словом *Подарок* (Реклама автосалона «Suzuki» на сайте http://www.tamboff.ru).

Согласно «Толковому словарю русского языка» *подарок* – вещь, которую дарят, подарили. Подарок судьбы (перен.: о большой и неожиданной удаче, радости); (перен.) что-нибудь хорошее, приятное (обычно как знак уважения, признательности) [5].

Таким образом, лексическая единица, имеющая положительную эмоциональную оценку, придает аналогичную окраску всему контексту. Кроме того, данный рекламный текст включает в себя фразеологизм *делать погоду*, что означает «иметь решающее значение в каком-либо деле» [6]. Использование данного фразеологизма придает рекламируемому товару особую нужность и ценность.

Употребление слова *скидка* в рекламном тексте можно продемонстрировать на следующих примерах:

Скидка на ОСАГО 5%. Скидки за каждый год без ДТП. Рассчитать (Реклама офиса автострахования на сайте http://www.tamboff.ru).

Скидка 50% на монтаж и демонтаж. При покупке шин LASSA (Реклама магазина «База колес» на сайте http://www.tamboff.ru).

Лексема *скидка* имеет значение «сумма, на которую понижена цена чего-нибудь» [5] и указывает на выгоду для возможного потребителя. Кроме того, в первом примере использован повтор, что нацелено на усиление установки, а во втором случае более мелким шрифтом чем слово *скидка* дается уточнение в виде условия для ее получения.

Необходимо отметить, что указание на сроки проводимой акции, по нашему мнению, не только информирует читателя, но и содержит импликативный подтекст, что выгодное предложение можно упустить.

Кроме того, на порталах Тамбовской области встречаются рекламы-предложения и распродажи:

Сладкое предложение от RTDService. Выгода на Renault Kaptur до 203 000р (Реклама автосалона Renault на сайте https://www.onlinetambov.ru).

Существительное *предложение* имеет значение – «то, что предложено, предлагается» [5].

Положительная коннотация *предложения* достигается путем его использования в сочетании с прилагательным *сладкое*. *Сладкий* – имеющий приятный вкус, свойственный сахару или мёду; (перен.) приятный, доставляющий удовольствие [5]. Привлекательность представленного предложения усиливается за счет слова *выгода* – польза, преимущество [5].

Примером рекламы распродажи товаров может послужить следующее:

Красиво одеть ребёнка дорого?

Только не в сезон распродаж

Узнайте еде сейчас большие скидки! (Реклама магазина одежды на сайте https://vtambove.ru).

Выгодный TRADE-IN АЗИМУТ ЭКСПЕРТ ЖАРКАЯ РАСПРОДАЖА -80 тысяч рублей (Реклама автоцентра «Азимут» на сайте https://www.onlinetambov.ru).

Первый пример построен на контрасте дорого – дешево, включает вопросительное и побудительное предложения, обращаясь к возможным потребителям с целью привлечь их внимание. Второй состоит из лексем *выгодный*, *trade-in* и русского эквивалента *распродажа,* а также эпитета *жаркая.* Для наглядности использована цена в *80 тысяч рублей* как пример возможной скидки. Существительное *распродажа* образовано от глагола «распродавать» – продавать по частям все без остатка [5].

Объявление о проведении конкурсов и розыгрышей призов можно проиллюстрировать на следующих примерах интернет-рекламы:

Выставка-продажа товаров из Индии и Пакистана

Огромный Выбор! Доступные цены! Розыгрыш призов! (Реклама индийско-пакистанской выставки на сайте https://www.go68.ru/afisha/full/960).

Данная реклама стремится привлечь покупателей разных категорий, предлагая им: 1) выставку – для любителей посмотреть; 2) огромный выбор – для любителей чего-то необычного, штучного; 3) доступные цены – для тех, кто не хочет тратиться; 4) розыгрыш призов – для тех, кто хочет получить товар бесплатно. Восклицательные предложения, в свою очередь, выполняя грамматическую функцию, усиливают эмоциональное воздействие на адресата.

Еще один конкурс, под названием «Билет за ответ», проводится непосредственно на странице интернет сайта ВТАМБОВЕ и посвящен фильму «Тайна дома с часами», показ которого проходит в кинотеатре «Синема Стар» (Реклама кинотеатра «Синема Стар» на сайте https://vtambove.ru/afisha/). Приз для победителя – два билета в кино. Человек, участвующий в конкурсе, может и не выиграть, но, скорее всего, запомнит информацию о фильме и кинотеатр, так как его реклама представлена в середине каждой страницы тест-анкеты. *Конкурс* – соревнование, имеющее целью выделить лучших участников, лучшие работы [5].

Рассматривая лексический пласт рекламных текстов, необходимо отметить, что основную роль выполняет имя существительное, которое называет объект рекламы – товары или услуги:

Рассказовский трикотаж от производителя (Реклама магазина Рассказовского трикотажа на сайте http://www.tamboff.ru).

Крем-дезодорант Лавилин – защита до 7 дней! (Реклама крема-дезодоранта на сайте http://www.tamboff.ru).

Часто рекламное сообщение состоит только из существительных, используются назывные эмоционально-оценочные предложения с восклицательным знаком.

Японские подгузники!!! (Реклама подгузников на сайте http://www.tamboff.ru).

Глаголы в рекламном тексте играют важную роль в достижении эффекта речевого воздействия:

Выдаем заемы…Ваши деньги работают на Вас (Реклама кредитного потребительского кооператива «Золотая Русь» на сайте http://vtambove.ru). *Работать* – обслуживать кого-что-нибудь своим трудом [5].

ДИВАНЯ Игровой клуб кафе празднование дня рождения для детей и взрослых

Мы любим радовать! (Реклама игрового клуба-кафе «Диваня» на сайте http://vtambove.ru). *Радовать* – возбуждать, вызывать радость в ком-чём-нибудь, доставлять радость [5].

Текст рекламы одной из служб такси Тамбова состоит из одного слова – глагола в побудительном наклонении и телефона службы такси:

ЗАКАЖИ 703-703 (Реклама такси «Арбат» на сайте https://www.onlinetambov.ru).

Важную роль в рекламном тексте играет имя прилагательное. Эта часть речи используется для описания признаков и свойств товара, обозначенного именем существительным.

Аккуратные грузчики в Тамбове! (Реклама погрузочных услуг на сайте http://www.tamboff.ru).

Аккуратный – исполнительный, соблюдающий во всём порядок; тщательный, выполненный старательно и точно [5].

Эко косметика (Реклама эко косметики на сайте http://www.tamboff.ru).

Эко... – первая часть сложных слов со значением «экологический» – относящийся к природной среде, к среде обитания всего живого [5]. Таким образом, особую ценность товару придаёт, по мнению производителей, его «натуральность».

Наречия играют немаловажную роль в создании эмоционально и экспрессивно окрашенной лексики, передают определенную информацию, оценку и логически связывают текст.

Кленовый сироп – вкусно и полезно (Реклама сиропа на сайте http://www.tamboff.ru). *Вкусно* – приятно на вкус; аппетитно [5].

Красиво одеть ребёнка дорого? Только не в сезон распродаж. Узнайте где сейчас большие скидки! (Реклама магазина одежды на сайте VTambove.ru). *Красиво* – отличаясь внешнею красотою и глубиною внутреннего содержания [5].

В примерах, приведенных выше, производители делают акцент на уникальность своего товара, разрушая стереотипы о том, что вкусно не значит полезно и о том, что красиво – дорого.

Темы цены и ассортимента пользуются особой популярностью у рекламодателей, что указывает на представление об их особой значимости:

Hall МЕБЕЛЬ на Лаврова ОГРОМНЫЙ АССОРТИМЕНТ (Реклама мебельно-торгового зала «Hall» сайте http://www.michurinsk.ru).

В нашем центре «Тамбовмед сервис» широкий спектр услуг (Реклама центра «Тамбовмед сервис» на сайте http://www.tamboff.ru).

Из приведённых примеров ясно, что, по мнению рекламодателя, чем шире выбор товаров и услуг, тем привлекательнее для потребителя.

Еще одним необходимым условием для удачной рекламы выступает привлекательная цена, как, возможно, одна из причин для покупки товара. Цена описывается как *честная*, *доступная*, *правильная*, *низкая*, например:

Честные цены (Реклама центра обоев «Премьера» на сайте https://newtambov.ru).

Доступные цены! (Реклама мебельно-торгового зала «Hall» на сайте https://vtambove.ru)

Названные лексические единицы имеют положительную оценку и, соответственно, должны оказывать положительное влияние на адресата. *Честный* – проникнутый искренностью и прямотой, добросовестный [5]. *Доступный* – такой, который подходит для многих, для всех (по возможности пользоваться, по умеренности цены) [5].

Интересно и то, как используются предлоги в данном случае. Если речь идет о скидке или рассрочке, то как правило, используется предлог *до* и берется верхний возможный предел цены или периода времени:

Kia Rio Скидки до 50 000 (Реклама автосалона Kia на сайте http://www.tamboff.ru).

КУХНИ ШКАФЫ-КУПЕ по Вашим размерам СКИДКА до 20% РАССРОЧКА до 6-ти месяцев (Реклама компании «Студия Кухни» на сайте http://www.michurinsk.ru)

А когда говорится о цене, то используют предлог *от* и наименьшую возможную стоимость товара:

Новые щетки от 1690 р. (Реклама комплекта оригинальных передних и задних щеток стеклоочистителя автосалона Suzuki на сайте http://www.tamboff.ru).

Норка от 45000 руб. Дубленки от 17000 руб. (Реклама меховой компании Lale Antilope на сайте https://vtambove.ru).

Итак, эффективность рекламного текста зависит от удачного соединения всех составляющих его компонентов: изображения, звука, образа и словесного текста. При этом, язык рекламы служит важнейшим средством влияния на целевую аудиторию. Эффективный текст должен представлять собой пример максимально продуманного использования языковых средств. Простота, экспрессивность, динамичность – главные качества рекламного текста, нацеленного на результативное восприятие читателями.

Библиографический список

1. Ухова Л.В. *Теоретические проблемы исследования эффективности рекламного текста*. Диссертация … доктора филологических наук. Ярославль, 2013.
2. Бородулина Н.Ю., Макеева М.Н., Гуляева Е.А. Лингвистические средства в обеспечении продвижения вирусной рекламы. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; Ч. 1, 9: 87 – 89.
3. Конецкая В.П. *Социология коммуникации*. Москва: МУБиУ, 1997.
4. Егорян Л.Б. *Методический аппарат оценки Интернет-рекламы как инструмент повышения эффективности бизнеса*. Диссертация … кандидата экономических наук. Москва, 2016.
5. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://www.vedu.ru/expdic/
6. *Учебный фразеологический словарь*. Available at: https://phraseologiya.academic.ru

References

1. Uhova L.V. *Teoreticheskie problemy issledovaniya `effektivnosti reklamnogo teksta*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Yaroslavl', 2013.
2. Borodulina N.Yu., Makeeva M.N., Gulyaeva E.A. Lingvisticheskie sredstva v obespechenii prodvizheniya virusnoj reklamy. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; Ch. 1, 9: 87 – 89.
3. Koneckaya V.P. *Sociologiya kommunikacii*. Moskva: MUBiU, 1997.
4. Egoryan L.B. *Metodicheskij apparat ocenki Internet-reklamy kak instrument povysheniya `effektivnosti biznesa*. Dissertaciya … kandidata `ekonomicheskih nauk. Moskva, 2016.
5. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://www.vedu.ru/expdic/
6. *Uchebnyj frazeologicheskij slovar'*. Available at: https://phraseologiya.academic.ru

Статья поступила в редакцию 25.10.18

УДК 82 (091)

Nazynchap T.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: taigana82@mail.ru*
***Artyna M.K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: mirartyna@yandex.ru*

TRANSFORMATION OF MYTHOLOGICAL MOTIFS IN THE LITERARY WORKS BY S. SARYG-OOL. The article studies a problem of transformation of mythological motifs in literary works by S. Saryg-ool, namely, their role, their functioning in the compositional and ideological integrity of the works. In the course of research, it was revealed that S. Saryg-ool does not just recreate certain aspects of folk mythology, but gives its integral system, starting with cosmogony. Both animistic and totemistic ideas of the Tuvinian people and the cult of nature are reflected in the motifs and images of his work. The author also attempted to analyze the writer's prose in the context of Siberian and Latin American literature. The presented material allows to conclude that the multilateral ideological complex became possible due to the peculiarities of the spread of Buddhism, which has always adapted local cults for its creeds. S. Saryg-ool's mastering could not be realized without reliance on the people's traditional worldview.

Key words: **mythology, artistic transformation, model of the world, ethno-aesthetic traditions, prose, plot, idea, symbolic images.**

***Т.Х. Назынчап**, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: taigana82@mail.ru*
***М.К. Артына,** канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: mirartyna@yandex.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ МИФОЛОГИЧЕСКИХ МОТИВОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ С. САРЫГ-ООЛА

В статье изучается проблема трансформации мифологических мотивов в прозе С. Сарыг-оола, а именно их роль, функционирование в сюжетно-композиционной и идейной целостности произведений. В ходе работы было выявлено, что С. Сарыг-оол не просто воссоздает отдельные моменты народной мифологии, а дает ее целостную систему, начиная с космогонии. В мотивах и образах его творчества нашли свое отражение и анимистические, и тотемистические представления тувинского народа, и свойственный ему культ природы. Также авторами статьи предпринята попытка анализировать прозу писателя в контексте сибирской и латино-американской литератур. Представленный материал позволяет сделать вывод, что многосторонний мировоззренческий комплекс стал возможным в силу особенностей распространения буддизма, который всегда приспосабливал местные культы для своего вероучения. Освоение законов писательского мастерства С. Сарыг-оолом не могло осуществиться без опоры на традиционнное миропонимание своего народа.

Ключевые слова: **мифология, художественная трансформация, модель мира, этноэстетические традиции, проза, сюжет, идея, символические образы.**

Художественная модель, созданная писателем, выражает особенности национальной природы, многовекового опыта, своеобразие духовного, исторического развития этноса, этнопсихологического склада мышления и этноэстетических, культурных традиций. Для познания истоков мироощущения писателя необходимо определить принципы творческого осмысления действительности, специфику его художественной концепции.

Образ мира, прошедший сквозь призму творческой мысли, как пишет А.А. Потебня, состоит из формы трехчленной связи: «действительность», «поэтическая мысль», «художественное произведение» [1]. Эта структура дает возможность глубже познать художественную философию С. Сарыг-оола, так как «индивидуально-авторская картина как нельзя лучше демонстрирует единство и неразрывность мировоззренческо-прагматического и тезаурусного уровня» [1].

Уточнить эту трехчленную связь в творчестве С. Сарыг-оола можно следующим образом: «действительность» характеризуется сочетанием революционных явлений, модернизационных процессов, с одной стороны, а с другой – традиционным миром материально-духовной культуры первобытной стадии, базирующимся на мифологии. Вследствие этого «поэтическая мысль» становится двойственной, выражая на сознательном уровне – осознание реалий советского времени, на бессознательном, интуитивном уровне – мифосознание народа. «Художественное произведение», таким образом, включает в себя мифологическую модель, которая, безусловно, имеет универсальное содержание, в то же время мифология становится выражением этнокультурной специфики, так как опора на реальные мифологические традиции свойственна ранним стадиям развития литературы.

Древние представления о мироздании сохранялись в сознании тувинского народа на протяжении столетий, сохранились они и в послереволюционный период, живы и в настоящее время, несмотря на процесс интенсивного развития и внедрения научного мышления в жизнь. Мифологическая модель миропонимания определяла обрядовость жизни, которая кардинально перестраивалась в советское время. В художественном мире С. Сарыг-оола именно мифологическая модель мира занимает одно из ключевых мест, так как он рассматривает человека еще в нерасчленимой слитности с окружающим миром природы. Эта традиционная идея, пришедшая из глубин веков, идентичная и для многих народов мира, свидетельствует о взаимозависимости, взаимообусловленности обыденного и сверхъестественного, частичного и универсального, – в целом, всеобщей гармонии вечности и бесконечности мира.

С. Сарыг-оол, обращаясь к народной мифологии, раскрывает космогонические основы национально-художественного мышления. Словесное искусство представляет писателю большое количество готового материала и способствует выражению не только национального, но и общечеловеческого миропонимания. Исследователь литератур народов Сибири С.Ж. Балданов подчеркивает, что «произведения С. Сарыг-оола рождаются на стыке национальных и общенациональных эстетических координаций. А без фольклора, без народного мифа выразить сегодня истинно национальное и тем более общечеловеческое весьма трудно и даже невозможно» [2, с. 301].

В творчестве С. Сарыг-оола реализацию мифологической модели мира можно проследить на самых разных уровнях: не только как воспроизведение этнографических реалий в форме рассказа об обычаях предков, но и как существенную неотъемлемую часть миропонимания героев и автора. Так, в романе «Повествование Ангыр-оола» стержнем является история становления и формирования личности: вначале Ангыр-оол – маленький наивный ребёнок, только постигающий законы мира, в конце – это зрелый мужчина с собственным выстраданным опытом жизни. «Художественное вплетение в роман универсальности традиционного миропредставления свидетельствует о писательском чутье С. Сарыг-оола. В повествование органично входят легенды, одну из которых рассказывает тоолчу – сказитель» [3, с. 35]. В становлении героя важное место занимает усвоение духовного опыта родного народа, который открывается ему в беседах с бабушкой. Миропонимание народа воспроизводится у С. Сарыг-оола чаще всего в форме прямой речи персонажа – хранителя народной мудрости, в данном случае бабушки. Ее поэтичные, образные легендарные рассказы звучат не для развлечения, а для объяснения мира и места человека в нем. Такая монологическая форма передачи легендарно-мифологического содержания характерна для С. Сарыг-оола. Мифологическое сознание героев романа «Повествование Ангыр-оола» проявляется с первых же строк, когда при рассказе о себе необходимо было объяснить свое происхождение, обратиться к своим истокам, «выковыривая темноту древнейших времен» [4, с. 45]. В первой главе герой раскрывает космогонический вариант мифа, согласно которому «во Вселенной было три стихии: «стихия Бури», «стихия Огня», и потом последней произошла «стихия Воды» [4, с. 45]. В этой мифологической картине мира в период стихии Воды происходит спасение человеческого рода: двух женщин с сыновьями. Писатель считает нужным упомянуть тувинские народные сказки, раскрывающие мотив происхождения мира и человека, где говорится о «Кижи-бурус» (человекоподобный) и «Сарбашкын» (мартышка), о них упоминает герой.

Согласно традиционным представлениям тувинцев, Вселенная (Октаргай) состоит из трех миров: Верхнего (Устуу), Среднего (Ортаа) и Нижнего (Алдыы). Сохранность этой стержневой идеи в народе С. Сарыг-оол выражает через сознание старого человека, объясняющего мироустройство ребёнку. Это мы видим в диалоге Ангыр-оола с бабушкой Чезен-Кадай. Ангыр-оол только начинает познавать окружающий мир, маленький наивный мальчик задает вопрос о происхождении стати муравья и получает ответ, раскрывающий структуру мироустройства.

Примеры из романа «Повествование Ангыр-оола» С. Сарыг-оола раскрывает модель мироустройства в традиционном сознании тувинцев, она же отражена и в устном народном творчестве. Народное сознание находит ответы на все волнующие вопросы, дает им объяснение. Легенды содержат мысль о первотворении всего живого, изначальной борьбе добрых и злых сил, в которую включаются и космические объекты. Согласно легенде, Бог Всевышний сотворил всех животных на Земле и задумал сделать их вечными. Для этого он создал эликсир бессмертия – вечный аржаан. «А стоит ли увековечивать хищных зверей?» – подумал Бог и стал советоваться со своим учеником Очурмани. Этот их разговор усылашала ведьма, подкралась и украла вечный аржаан и выпила [4, с. 126].

Легенда рассказана героем в главе о лунном затмении как недобром явлении «Чылбыгасыырыпкан» («Ведьма проглотила»). Автор полностью и некритически воспроизводит народную точку зрения, что отражается в названии. События реальной жизни героя вписываются прежде всего в контекст природной жизни. В легендарном объяснении природного явления эсхатологические мотивы созвучны общему психологическому состоянию людей. В романе мысль о единой целостности космоса не только находит свое отражение, но и на каждом шагу получает свое объяснение. В общем контексте даются и этиологические мифы, объясняющие происхождение отдельных вещей или их качеств.

В легенде можно выявить цикличность мифологического мышления: мир возникает, существует, затем наступает его гибель или угроза гибели, после чего мир возрождается и развивается дальше. Таким образом, легенда раскрывает картину мира, которая отражается в мифосознании народа. Все, что есть во Вселенной, даже крохотный муравей, имеет прямое отношение к космосу, находит полное объяснение с своем происхождении, значении, месте в пространстве и времени. Отсюда все природные объекты в романе имеют персонифицированный смысл. Об этом свидетельствует и рассказ сказителя, в котором Луна и Солнце вместе с Богом участвуют в его деяниях.

Солярные и лунарные мифы активно используются в художественных произведениях писателей Сибири. Так, в мифопоэтике романа бурятского писателя А. Бальбурова «Поющие стрелы» в начале как константа вечного мира изображается солнце. Важное значение имеет и введение легенды о луне. Таким образом, использование легенд становится важной частью в мифопоэтике произведений сибирских писателей.

Как сказитель – тоолчу относится к тексту эпоса как к сакральному наследию, в котором нельзя ничего изменить, добавить от себя, так и С. Сарыг-оол воспроизводит мифологию своего народа, не подвергая существенной художественной переработке. Писатель использует миф в большей степени на интуитивном уровне.

Литература XX века знает примеры художественного освоения и переосмысления живого народного мифосознания. Так, в романе латиноамериканского писателя Г.Г. Маркеса «Сто лет одиночества» автор воссоздает мифы творения и конца света в истории выдуманного им поселка Макондо – образа «земли обетованной». Мифологический же мотив инцеста объясняет историю рода Буэндиа, трагедию его «одиночества». Г. Маркес творит по законам мифосознания своего народа, миф органично входит в структуру его романа, обусловливая и организацию времени, и принципы раскрытия характеров, и композицию.

Мифологическая модель мира в прозе С. Сарыг-оола реализуется как в представлении о мироустройстве, в космогонии, так и при показе мира природы. Можно говорить о мифологическом культе природы у С. Сарыг-оола. Традиционные верования четко прослеживаются в различных ритуалах, описываемых писателем. Мифологические представления, лежащие в их основе, связаны, в первую очередь, с поклонением духам-хозяевам тайги. Почитание хозяев местности, поклонение им, по верованию народа, обеспечивают благополучие, оберегают от черных сил, хаоса, беспорядка. Этот древний, универсальный и устойчивый культ сохраняет свое значение в народных верованиях, несмотря на смену религий. Так, тайга с ее свойствами величия, богатства, плодородия, несметным количеством зверей ассоциируется в сознании кочевников Центральной Азии с понятием «оран-делегей» по-тувински, «орондэлхэй» по-бурятски и т.д., что означает «вселенная». Мифологический образ матери-земли персонифицируется в образе тайги, которая мыслится как живое существо. У алтайцев общее понятие, идентичное тувинскому термину «оран-делегей», обозначается словом «Алтай». У алтайцев «горы и воды, леса и скалы, ущелья и долины неразрывно связаны между собой одним оживляющим духом, это и есть существо Алтай» [5, с. 132]. Для полноты представления лексического значения слова «тайга» в понимании центрально-азиатских народов приведем отрывок из работы Г.Р. Галдановой, посвященной бурятской культуре: «Хангай (тайга) – это не просто дикий, девственный лес, тайга. У М.Н. Хангалова сказано, что «Баян-Хангай» («Богатый Хангай») – это название всей земли. Унгинские буряты представляли землю женщиной, называя ее матерью, а небо – мужчиной, называя его отцом. Агинские буряты называли своего покровителя в охотничьем промысле «Баян-Дайда» – «богатая земля, обширность»… В бурятском языке слова «дэлхэй», «дэлхэйдайда» означает «вселенная», «земля». Автор пишет, что слово «хангай» аналогично по своему значению лексеме слова «дэлхэй» [6, с. 50 – 51].

Хотя С. Сарыг-оол писал в годы атеизма, он сумел ненавязчиво выразить золотые крупицы национальной действительности, этнического образа жизни, народного многовекового опыта. Писатель, используя в своей прозе все то, что было создано народным первоискусством на протяжении тысячелетий его существования, устремляет свой взгляд в духовную жизнь народа, постигает недра национального самосознания. Мифологическое сознание тувинского народа стало живым источником авторского творчества. С. Сарыг-оол в своих произведениях выразил не только самосознание человека новой эпохи, но и воплотил традиционное миропонимание, которое в его время подвергалось открытой критике и осуждению как суеверие. Возможно, поэтому традиционные верования раскрываются чаще всего не в авторском повествовании, а в прямой речи персонажей. С. Сарыг-оол не просто воссоздает отдельные моменты народной мифологии, а дает ее целостную систему, начиная с космогонии. В мотивах и образах его

творчества нашли свое отражение и анимистические, и тотемистические представления тувинского народа, и свойственный ему культ природы. Там же, где сознаются законы человеческой жизни и судьбы, на первый план выходит религиозное миропонимание с его морально-этической регламентацией поведения человека. Для традиционного мировоззрения тувинского народа характерно сочетание мифологических и религиозных воззрений. Такой мировоззренческий комплекс стал возможным в силу особенностей распространения буддизма, который всегда приспосабливал местные культы для своего вероучения. Освоение законов писательского мастерства С. Сарыг-оолом не могло осуществиться без опоры на традиционное миропонимание своего народа.

Библиографический список

1. Потебня А.А. *Эстетика и поэтика*. Москва: Искусство, 1976.
2. Балданов С.Ж. *Народно-поэтические истоки национальных литератур Сибири (Бурятия, Тува, Якутия)*. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1995.
3. Очур Т.Х. *Этнопоэтическое своеобразие прозы С. Сарыг-оола.* Кызыл: РИО ТувГУ, 2011.
4. Сарыг-оол С.А. *Чогаалдар чыындызы:* I т. Кызыл: Тыв. ном унд. чери, 1988.
5. Потапов Л.В. Охотничьи поверья и обряды у алтайских турок. *Культура и письменность Востока*. Баку, 1929.
6. Галданова Г.Р. Эволюция содержания охотничьего культа. *Буддизм и традиционные верования народов Центральной Азии*. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1981: 50 – 51.

References

1. Potebnya A.A. *`Estetika i po`etika*. Moskva: Iskusstvo, 1976.
2. Baldanov S.Zh. *Narodno-po`eticheskie istoki nacional'nyh literatur Sibiri (Buryatiya, Tuva, Yakutiya)*. Ulan-Ud`e: Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 1995.
3. Ochur T.H. *`Etnopo`eticheskoe svoeobrazie prozy S. Saryg-oola.* Kyzyl: RIO TuvGU, 2011.
4. Saryg-ool S.A. *Chogaaldar chyyndyzy:* I t. Kyzyl: Tyv. nom und. cheri, 1988.
5. Potapov L.V. Ohotnich'i pover'ya i obryady u altajskih turok. *Kul'tura i pis'mennost' Vostoka*. Baku, 1929.
6. Galdanova G.R. `Evolyuciya soderzhaniya ohotnich'ego kul'ta. *Buddizm i tradicionnye verovaniya narodov Central'noj Azii*. Novosibirsk: Nauka, Sib. otd-nie, 1981: 50 – 51.

Статья поступила в редакцию 08.10.18

УДК 811.351.22

***Omarov A.A.,** Cand. of Sciences (Philology), Head of Department Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: arturorient@mail.ru*

SOMATISM *XIYLI* "EYE" IN CONCEPTUALIZATION OF OBJECTIVE REALITY IN THE DARGIN LANGUAGE. The work describes conceptualization of the fragment of the phraseological space of somatism xIyli "eye" in the Dargin language. The eye is the main instrument for the knowledge of the surrounding reality. This determines a high degree of cultural phraseological space of somatism xIyli "eye" and the relevance of its research in any language. This is particularly relevant for languages of the small peoples which is the Dargin language because of the known progressive ethnomorphos [1, p. 11]. The novelty of the work is that some fragments of phraseological view of the world of somotism xIyli "eye" in the Dargin language in correlation with prototypes is described for the first time in Dargin linguistics. The theoretical importance of the research is that the dialectical connection between extralinguistic prototype, semantics and conceptualization of verbalized reality is analyzed for the first time in Dargin linguistics. The practical value of the article is that the mediated connection between the ontology of the eye and psychology of speakers of the Dargin language is reflected. This feature can be used in the university practice of teaching courses related to the coverage of the triad "objective reality – thinking – language". The topic of the research is perspective it describes the conceptualization ethnic view of the world of the Dargins. which has not been researched yet in the phraseological space of somatism xIyli "eye". The problem raised in this article is important not only for Dargin and Dagestan linguistics but for general linguistics as a whole because it is based on the ontology of conceptualized and verbalized realities.

Key words: **somatism, phraseology, compositional semantics, prototypical situation, conceptualization, ethnic consciousness, verbalization, Dargin language.**

***А.А. Омаров,** канд. филол. наук, зав. каф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: arturorient@mail.ru*

СОМАТИЗМ *XIYLI* «ГЛАЗ» В КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ОБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена описанию концептуализации фрагментов фразеологической семантики соматизма *xIyli* «глаз» в даргинском языке. Глаз является основным инструментом познания окружающей действительности. Это обусловливает высокую степень культуроносности фразеологического пространства соматизма «глаз» и актуальность его исследования во всяком языке. Это особенно актуально применительно к языкам малых народов, каковым является даргинский язык, в силу известного прогрессирующего этноморфоза [1, с. 11]. Новизна работы в том, что в ней впервые в даргинском языкознании описываются некоторые фрагменты фразеологической картины мира соматизма *xIyli* «глаз» даргинского языка в корреляции с прототипами, признаки которых явились мотивационной базой их вербализации. Теоретическая значимость предпринятого исследования заключается в том, что в нем впервые в даргинском языкознании анализируется диалектическая связь между экстралингвистическим прототипом, семантикой и концептуализацией вербализуемой реалии. Практическая ценность статьи обусловлена тем, что в ней отражена опосредованная связь между онтологией глаза и психологией носителей даргинского языка. Это особенность может быть использована в вузовской практике преподавания курсов, связанных с освещением триады «объективная реальность – мышление – язык». Избранная тема представляется перспективной поскольку описывается концептуализация этнической картины мира даргинцев, которая еще не исследовалась во фразеологическом пространстве соматизма «глаз». Проблема, затронутая нами релевантна не только для даргинского и дагестанского, но и для общего языкознания в целом, ибо опирается на онтологию концептуализируемых и вербализуемых реалий.

Ключевые слова: **соматизм, фразеологизм, композиционная семантика, прототипическая ситуация, концептуализация, этническое сознание, вербализация, даргинский язык.**

Известно, что 80% информации об окружающей действительности приходится на зрительное восприятие, и «глаз человека различает около 2-3 миллионов цветов и оттенков, независимо от языка, на котором он говорит» [2].

В науке выделяют физику, физиологию и психологию цвета [3]. Психологичность цвета обусловливает высокую степень его культуроносности, и это нашло отражение в лингвистических исследованиях [4; 5; 6 и др.].

Однако применительно к фразеологическому пространству соматической лексики связь между светом, цветом и онтологией глаза в известной нам литературе не исследовалась. И это несмотря на то, что соматическая лексика в силу ее культуроносности стала предметом пристального внимания антропоцентрической лингвистики [7; 8; 9 и др.].

Во фразеологическом пространстве соматизма *xIyli* «глаз» даргинского языка свет и цвет являются индикаторами психологического состояния.

Красивые глаза для даргинцев представляются как глаза из черного янтаря, ср.: *ЦIудара юсрула xIyлби* – букв. «из черного янтаря глаза», т. е. «красивые глаза» [10, с. 196].

Свет, равно как и цвет, может выступать маркером положительного или отрицательного психологического состояния.

Свет и светлый цвет, блеск как правило, являются показателями красоты и любви. Так, красивая девушка в сознании даргинцев ассоциируется с блестящими как у светлячка глазами, ср.: *ЦIаухханнаван сари xIyлби ухулu* – букв. «как у светлячка глаза блестят», т. е. «красивые глаза девушки» [10, с. 195].

Красивые глаза могут сиять как день, ср.: *БархIиван ухути xIyлбар* – букв. «с глазами, сияющими как день», т. е. «с красивыми глазами» [10, с. 18].

Красота и любовь, концептуализированные через свет, взаимно предполагают друг друга, любовь интерферируется в красоту и наоборот, ср.: *Ва дила*

хIулбала шала – букв. «о свет моих глаз», т. е. «мой ненаглядный», «моя ненаглядная» [10, с. 35]; *Дила хIулбала шала* – букв. «свет моих глаз», т. е. «моя любимая» [10, с. 71]; *Дубурла вавниван хIулби ухути* – букв. «с глазами, блестящими как горные цветы», т. е. «девушка с блестящими глазами» [10, с. 65]; *Дила цIачиран хIулбар* – букв. «моя с блестящими как огонь глазами», т. е. «моя красотка» [10, с. 71].

Равным образом, черные глаза символизируют любовь в разных ее проявлениях. Причем любовь не имеет конкретного адресата и гендерно маркирована в направлении от мужчины к женщине.

Черные глаза могут опьянить мужчину, ср.: *Ну келварира хIела цIудара хIулбани* – букв. «меня опьянили твои черные глаза», т. е. «я влюбился в тебя» [10, с. 137].

Любовь мужчины не иссякает, если даже черные глаза не становятся ему метафорическим лекарством, ср.: *Наб дарман хIедиуб кIел цIудара хIули* – букв. «мне лекарством не стали два черных глаза», т. е. «мне не досталась черноглазая» [10, с. 136].

В даргинской этничности цвет глаза может быть и показателем гнева, и это передается красным цветом в образе крови, ср.: *ХIулби хIили дицIиб* – букв. «глаза кровью наполнились», т. е. «разозлился» [10, с. 178].

Красота объекта в даргинском языке может быть концептуализирована опосредовано – приписыванием субъекту гастрономических ощущений, ср.: *ХIулби хIелукъули* – букв. «глаза не насыщаются», т. е. «не может оторвать глаза от красоты» [10, с. 178].

Свет глаз может инициировать и проявление радости. Радость даргинца эксплицируется в том, что «приходит свет глаз», ср.: *ХIулбала шала бакIиб* – букв. «свет глаз пришел», т. е. «обрадовался (в связи с определенным радостным событием)» [10, с. 185].

«Свет в глазах» в сознании даргинцев представляется как радость, приятное ощущение, ср.: *ХIулбас шалаахъиб* – букв. «глазам светлее стало», т. е. «приятно стало, когда увидел кого-то» [10, с. 185].

Радость также эксплицируется через «смеющиеся глаза», ср.: *ХIулбани дукаркIули сай* – букв. «глазами смеется», т. е. «радостно на душе» [10, с. 185].

В оппозиции к свету и блеску глаз, которые являются маркерами красоты и положительного психологического настроя, темень, темнота является экстралингвистическим прототипом, мотивирующим беду, несчастье.

Беда концептуализируется утратой яркости света, воспринимаемого глазами, ср.: *ХIулбазиб дунья цIударбиуб* – букв. «в глазах мир черным стал», т. е. «мир потемнел в глазах».

Инвариантная беда в сознании даргинца, концептуализированная через реальное снижение видения, потемнения может проявляться в различных частных прототипических ситуациях, концептуализирующих соответствующие языковые корреляты. Это может быть утрата зрения, которая ассоциируется с утратой света потухшего огня, ср.: *ХIела хIулби дишун* – букв. «твои глаза потухли», т. е. «твои глаза перестали видеть» [10, с. 182].

Эта же прототипическая ситуация в даргинской этничности может быть маркером смерти, ср.: *ХIулбала нур дишун* – букв. «свет глаз потух», т. е. «глаза навсегда закрылись; умер» [10, с. 185].

Насильственная смерть концептуализируется тем, что «свет глаз уносят», и для этого нужен агенс действия в отличие от того, что свет тухнет сам по себе, ср.: *ХIулбала нур ардухиб* – букв. «свет глаз унес», т. е. «умертвил, убил» [10, с. 185].

Аналогичная прототипическая ситуация воспринимается как насильственное лишение зрения, ср.: *ХIулбала шала касиб* – букв. «свет глаз взял», т. е. «ослепил» [10, с. 176].

Онтология глаза, его характерные движения могут быть мотивационной базой номинации предсмертного состояния, ср.: *ХIулби удирад чедира чедирад удира дашахъули* – букв. «заставляя глаза ходить снизу вверх и сверху вниз», т. е. «наступили предсмертные муки» [10, с. 187].

Онтология глаза – видеть на большом расстоянии, переносится на сам охватываемый глазом ареал, ср.: *ХIулбани чебиуси мер* – букв. «глазами видимое место», т. е. «обширное место» [10, с. 186]; *ХIули биънаб* – букв. «куда хватает глаз», т. е. «везде» [11, с. 960].

Обозначаемый пространственный ареал по метафоре может номинировать количественные параметры. В этой экстралингвистической ситуации глаз даргинца «темнеет» от необъятно большого количества, ср.: *ХIулби цIябдиэсли* – букв. «так, чтобы глаза потемнели», т. е. «очень много» [10, с. 178].

Как следует из проведенного анализа фрагментов фразеологического пространства соматизма *хIули* «глаз», даргинская этничность использует физиологию глаза для концептуализации психологических реалий, то как глаз и его особенности отражаются в сознании носителей даргинского языка.

Эта особенность репрезентации объективной реальности посредством онтологии глаза универсальна. Уже ментальное сравнение концептуализаций вышеописанных сценариев даргинского языка на фоне русского, указывает на наличие как интегральных, так и дифференциальных параметров.

Это свидетельствует о перспективности исследования фразеологического пространства соматизма «глаз» как в сравнительном, так и сопоставительном аспектах.

Библиографический список

1. Гаджиахмедов Н.Э. Роль этноязыкового фактора в этническом самосознании этносов в полилингвокультурной ситуации Дагестана. *Контенсивная типология естественных языков:* материалы международной научно-практической конференции языковедов. Махачкала, 2007: 9 – 12.
2. Барамидзе Ц.Р. *Цветообозначающая лексика в табасаранском языке*. Тбилиси, 2009.
3. Зернов В.А. *Цветоведение:* учебное пособие для изд.-полигр. Техникумов. Под редакцией канд. техн. наук Б.А. Шашлова. Москва: Книга, 1974.
4. Хатунцева Е.Б. О «белых» и «темных» пятнах (К возникновению и употреблению фразеологизмов). *Русский язык в школе*. 1968; 3: 64 – 66.
5. Фрумкина Р.М. *Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа*. Москва: Наука, 1984.
6. Василевич А.П., Скокан Ю.Н. К методике сопоставления исследования: на примере лексики цветообозначений. *Вопросы языкознания*. 1986; 3: 103 – 110.
7. Магомедова С.И. *Соматические фразеологизмы аварского и арабского языков в объективации наивной картины мира*. Махачкала, 2014.
8. Абдуллаев И.Ш., Гаджиалиева М.Г. Картина мира древних народов. *Фрагменты концептуальной картины мира индоевропейцев и древних арабов*. Махачкала, 2016; Вып. I.
9. Магомеднабиев А.А. Фразеологическое пространство соматизма نڈا 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.
10. Магомедов Н.Г. *Даргинско-русский фразеологический словарь*. Махачкала, 1997.
11. Юсупов Х.А. *Даргинско-русский словарь*. Москва, 2017.

References

1. Gadzhiahmedov N.`E. Rol' `etnoyazykovogo faktora v `etnicheskom samosoznanii `etnosov v polilingvokul'turnoj situacii Dagestana. *Kontensivnaya tipologiya estestvennyh yazykov*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii yazykovedov. Mahachkala, 2007: 9 – 12.
2. Baramidze C.R. *Cvetooboznachayuschaya leksika v tabasaranskom yazyke*. Tbilisi, 2009.
3. Zernov V.A. *Cvetovedenie:* uchebnoe posobie dlya izd.-poligr. Tehnikumov. Pod redakciej kand. tehn. nauk B.A. Shashlova. Moskva: Kniga, 1974.
4. Hatunceva E.B. O «belyh» i «temnyh» pyatnah (K vozniknoveniyu i upotrebleniyu frazeologizmov). *Russkij yazyk v shkole*. 1968; 3: 64 – 66.
5. Frumkina R.M. *Cvet, smysl, shodstvo. Aspekty psiholingvisticheskogo analiza*. Moskva: Nauka, 1984.
6. Vasilevich A.P., Skokan Yu.N. K metodike sopostavleniya issledovaniya: na primere leksiki cvetooboznachenij. *Voprosy yazykoznaniya*. 1986; 3: 103 – 110.
7. Magomedova S.I. *Somaticheskie frazeologizmy avarskogo i arabskogo yazykov v ob`ektivacii naivnoj kartiny mira*. Mahachkala, 2014.
8. Abdullaev I.Sh., Gadzhialieva M.G. Kartina mira drevnih narodov. *Fragmenty konceptual'noj kartiny mira indoevropejcev i drevnih arabov*. Mahachkala, 2016; Vyp. I.
9. Magomednabiev A.A. Frazeologicheskoe prostranstvo somatizma نڈا v naivnoj kartine mira arabov i avarcev. *Aktual'nye problemy arabskoj filologii i metodiki prepodavaniya arabskogo yazyka*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Groznyj, 2016: 189 – 194.
10. Magomedov N.G. *Darginsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala, 1997.
11. Yusupov H.A. *Darginsko-russkij slovar'*. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 81'42

***Putina O.N.,** senior teacher, Department of the English language and Professional Communication, Perm State University (Perm, Russia), E-mail: onputina@mail.ru*

QUESTION: SENTENCE, DISCOURSE, SPEECH ACT. In the article a question as a category of logic, grammar, semantics and pragmatics is presented. In this respect, it possesses extensive functional potential. On the basis of dynamic and functional approach an interrogative sentence is considered as syntactical model, while an interrogative discourse is a component of speech with external semantical connections. Moreover, one of the most characteristic illocutive aim of questions

is realized in speech acts and indirect speech acts with multiple communitive functions. Indirect speech acts indicate semantics of questions, express some additional semantics, which is implied contextually and depends on extralinguistic information, and, thus, belong to the field of pragmatics. The statements presented in the paper are illustrated by dialogues in the English language. Thereby, the author identifies and summarizes possible approaches and functions of questions in linguistics, reveals them grammatically, semantically and communicatively using dynamic and functional approach.

Key words: **question, discourse, speech act, indirect speech act, illocutive aim, semantics, pragmatics, dynamic and functional approach.**

О.Н. Путина, *ст. преп. каф. английского языка профессиональной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: onputina@mail.ru*

ВОПРОС: ПРЕДЛОЖЕНИЕ, ВЫСКАЗЫВАНИЕ, РЕЧЕВОЙ АКТ

В данной статье вопрос представлен как категория логики, грамматики, семантики и прагматики, обладающая большим функциональным потенциалом**.** Вопросительное предложение рассматривается как синтаксическая модель, в то время как под вопросительным высказыванием понимается единица речи, обладающая внешними смысловыми связями. Кроме того, вопрос обладает иллокутивной целью и реализуется в речевых актах и косвенных речевых актах с различными коммуникативными функциями. Косвенные речевые акты дают возможность не только обозначить, но и выразить дополнительное содержание, которое вытекает из контекста и зависит от экстралингвистической информации, и поэтому входят в сферу исследования прагматики. Положения, представленные в работе, проиллюстрированы примерами из англоязычной диалогической речи. Таким образом, автор определяет и обобщает возможные подходы и функции вопроса в лингвистике, рассматривает их с точки зрения разных областей лингвистики, используя динамико-функциональный подход.

Ключевые слова: **вопрос, высказывание, речевой акт, косвенный речевой акт, иллокутивная цель, семантика, прагматика, динамико-функциональный подход.**

Да не о том думай, что спросили,
а о том – для чего? Догадаешься – для чего,
тогда и поймешь, как надо ответить.
Максим Горький

В настоящее время вопрос является актуальным для разных областей науки и рассматривается как категория логики, грамматики, семантики и прагматики. Несмотря на многочисленные исследования в лингвистике (Н.Д. Арутюнова, Л.Г. Бердникова, Н.И. Жинкин, Дж. Остин, Дж. Сёрль и др.) [1; 2; 3; 4; 5], мы полагаем, что существуют еще некоторые аспекты вопроса, которые могут представлять интерес для лингвистики, Что подразумевается под вопросом, а что − под вопросительным предложением? В чем заключается различие между вопросительным предложением и высказыванием? В чем особенности вопроса как речевого акта? Ответить на эти вопросы можно, применив к вопросу динамико-функциональный подход, «который позволяет увидеть любую ситуацию через взаимоотношения лексической и грамматической систем с системой коммуникативной и представить динамику и многоаспектность ситуации, которая, несомненно, обладает обширным функциональным потенциалом» [6, с. 28].

Во-первых, вопрос можно рассматривать как логическую категорию. В результате процесса познания мы осознаем необходимость фиксировать и оформлять новое знание. Но не менее важно в этом процессе уметь выделять то, что ещё неизвестно и требует выяснения. Вопрос как раз и является такой формой, в которой мы фиксируем то, что подлежит выяснению. В связи с этим В.Н. Мороз полагает, что «вопрос является продуктом поступательного движения знаний» [7, с. 114], а также отмечает, что «…вопрос отражает поиски новой ступени знания. Он «живет» до тех пор, пока эта ступень не будет окончательно достигнута» [7, с. 138].

Во-вторых, в грамматике под вопросом понимается вопросительное предложение − формальная единица, характеризующаяся «… прежде всего определенной грамматической формой, которая и обеспечивает его структурную завершенность», а также значением предикативности. Вопросительное предложение как единицу языка, а не речи, следует рассматривать вне контекста и ситуации [8, с. 80]. Интеррогативное значение вопроса твердо и навсегда закреплено за ним – на это указывает определенный структурный тип вопросительного предложения, его формально-грамматические элементы, вопросительные местоимения:

- *Where's Opal?*
- *She's laying down. She's not feeling good* [Hammett Dashiell «The Glass Key»].

В-третьих, когда мы обращаемся к вопросу с точки зрения семантики, в связи с контекстом, то мы имеем дело уже не с предложением, а с высказыванием. Для высказывания важны внешние связи, помогающие понять содержание сообщения. «*Высказывание* – единица, прежде всего, смысловая, а формально оно может быть представлено любой единицей, от морфемы до предложения (ср.: *Вам чай с сахаром или без?*)» [8, с. 85]. Более того, «именно в высказывании происходит слияние тех структур, которые в рамках предложения обычно разделяются - формальной, семантической и коммуникативной» [8, с. 161]. В связи с этим необходимо отметить важность интонации как средства выражения коммуникативной предикативности. Специфическая интонация является одним из самых важных и сильных признаков вопросительного высказывания, так как «… использованием лишь ее одной могут нейтрализоваться структурные признаки повествовательного предложения» [9, с. 178]:

- You have children?
- *Three sons, two daughters, one expected. And you?*
- *Not yet. Not married* [Francis Dick «The Danger»].

Далее, Е.В. Падучева разграничивает вопросительное предложение как синтаксическое понятие от семантической категории вопроса как высказывания, которое является требованием информации [10, с. 233]. В качестве резюме вышеизложенных положений, Л.Г. Бердникова проводит различия между понятиями *вопрос*, *вопросительное предложение* и *высказывани*ев лингвистике: «Утверждая, что высказывание является вопросом, мы устанавливаем его семантическую роль. Говоря, что оно является вопросительным предложением, мы даем ему синтаксическую характеристику. Иными словами, мы рассматриваем вопрос как семантическую (содержательную) категорию, а вопросительное предложение как одну из форм выражения вопроса» [2, с. 133].

В-четвёртых, О. Есперсен, автор «Философии грамматики» и «теории прогресса» в языке, опережая принципы лингвистической прагматики, полагает, что «вопрос является своего рода просьбой, а именно – просьбой сообщить что-либо, дать необходимые сведения» [11, с. 351]. Он также подразделяет все вопросы на *собственно вопросы* (по своему коммуникативному назначению выражающие собственно вопрос) и *интеррогативы* (имеющие в своем составе вопросительные элементы, но не обязательно выражающие просьбу об информации). Подобным образом, Н.И. Жинкин в статье «Вопрос и вопросительное предложение» близко подходит к определению вопроса с позиции прагматики как «…одного из видов цели общения, а именно: побуждения собеседника ответить на обращенную к нему речь» [3, с. 23].

Между тем теория речевых актов (Дж. Остин, Дж. Серль) [4, 5] описывает процесс высказывания, говорения и построения текста как состоящий из трех фаз: локутивной, иллокутивной и перлокутивной. В рамках данной теории вопрос – *квеситив* – долгое время не рассматривался как самостоятельный тип речевого действия. Квеситив как речевой акт информирует адресата о наличии у говорящего информационного пробела. О.Г. Почепцов, исследуя интенции собеседников, предлагает следующую дефиницию: «Вопрос – это формально выраженный запрос информации, при осуществлении которого спрашивающий преследует две цели, исходную (заполнение информационной лакуны) и конечную (совершение того или иного акта)» [12, с. 18 – 19]:

- *What's the time by your watch?*
- *Quarter to eight* [Agatha Christie «The Mistery of the Blue Jar»].

Ф.Х. ван Еемерен и Р. Гроотендорст подходят к вопросу с позиции теории аргументации и характеризуют его как *директив* или *директивный речевой акт* – «коммуникативный акт, с помощью которого говорящий пытается заставить слушающего сделать что-то, выраженное в содержании речевого акта, или удержать его от этого»[13, с. 40]:

- *She is an angel, is she not? From Eden, by way of Sweden…*
- *Poirot, go to the devil!* [Agatha Christie «The ABC Murders»]

Изложенные выше взгляды позволяют сделать вывод о том, что вопрос играет важную роль в современной науке и трактуется комплексно − с точки зрения логики, семантики и прагматики, иначе говоря, с применением динамико-функционального подхода к данному лингвистическому объекту [6]. В частности, при употреблении термина *вопросительное предложение* исследователи, как правило, подразумевают синтаксическую характеристику. Под *вопросительным высказыванием* понимается единица речи, обладающая внешними смысловыми связями. Наиболее характерное иллокутивное предназначение вопросов – быть использованными в речевых актах *квеситив* и *директив*.

Кроме того, вопрос часто реализуется в *косвенном речевом акте* с различными коммуникативными функциями. Косвенные речевые акты дают возможность не только обозначить, но и выразить то дополнительное содержание, которое вытекает не из собственного значения, а из ситуации разговора и знания собеседниками экстралингвистической действительности [14]. Они по своей сути являются нестандартными, и поэтому не входят в область описания грамматики и семантики. Следовательно, они входят в сферу исследования прагматики. В целом вопросы широко употребляются в современной речи, способствуют созданию непринужденной атмосферы общения. Они приобретают множество значений и интерпретаций в зависимости от конкретных параметров коммуникации.

Источники иллюстративного материала

1. Christie Agatha. The ABC Murders, Harper Collins Publishers, UK, 2013. 288 p.
2. Christie Agatha. The Mystery of the Blue Jar: An Agatha Christie Short Story, Harper Collins Publishers, UK, 2012. 40 p.
3. Dick Francis. The Danger. Mass Market Paperback, UK, 1985. 384 p.
4. Dashiell Hammett. The Glass Key. Paperback, Published by Orion, US, 2002. 214 p.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата. *Известия АН СССР. Серия литературы и языка.* Том 40; 4, Москва: Наука, 1981: 356 − 370.
2. Бердникова Л.Г. Семантика и прагматика вопроса. *Структура синтаксиса словосочетания и предложения в современном английском языке*: межвуз. сб. науч. тр. Пятигорск: Изд-во Пятигорского госуд. пед. ин-та иностр. яз., 1988: 113 − 117.
3. Жинкин Н.И. Вопрос и вопросительное предложение. *Вопросы языкознания.* 1955; 3: 22 − 34.
4. Остин Дж. *Как совершать действия при помощи слов?* Избранное. Перевод с англ. Макеевой Л.Б., Рудневой В.П. Москва: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999: 15 − 122.
5. Сёрль Дж.Р. Что такое речевой акт. *Новое в зарубежной лингвистике.* Вып. 17. Теория речевых актов. Москва, 1986: 151 – 169.
6. Шустова С.В. Системность как средство интегративности в языке. *Исследовательский журнал русского языка и литературы*. 2014; 1 (4): 25 − 38.
7. Мороз В.Н. О вопросительном предложении. *Научные труды Ташкентского государственного университета.* Языкознание. Новая серия. Вып. 211. Филологич. науки, книга 24, Ташкент, 1963: 137 − 147.
8. Левицкий Ю.А. *От высказывания – к предложению. От предложения – к высказыванию.* Пермь: Изд-во ПГУ, 1995..
9. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. *Теоретическая грамматика современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 1981.
10. Падучева Е.В. *Высказывание и его соотнесенность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений*). Москва: Наука, 1985.
11. Есперсен О. *Философия грамматики*. Москва: Изд-во иностр. лит-ры, 1958.
12. Почепцов О.Г. *Семантика и прагматика вопросительного предложения (на материале русского и английского языка*). Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Киев, 1979.
13. Ван Еемерен Ф.Х., Гроотендорст Р. *Аргументация, коммуникация и ошибки*. Перевод с англ. Чахоян Л., Третьяковой Т., Санкт-Петербург: Издательство «Васильевский остров», 1992.
14. Серль Дж.Р. Косвенные речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 17. Теория речевых актов. Москва: Прогресс, 1986: 195 − 222.

References

1. Arutyunova N.D. Faktor adresata. *Izvestiya AN SSR. Seriya literatury i yazyka.* Tom 40; 4, Moskva: Nauka, 1981: 356 − 370.
2. Berdnikova L.G. Semantika i pragmatika voprosa. *Struktura sintaksisa slovosochetaniya i predlozheniya v sovremennom anglijskom yazyke*: mezhvuz. sb. nauch. tr. Pyatigorsk: Izd-vo Pyatigorskogo gosud. ped. in-ta inostr. yaz., 1988: 113 − 117.
3. Zhinkin N.I. Vopros i voprositel'noe predlozhenie. *Voprosy yazykoznaniya*. 1955; 3: 22 − 34.
4. Ostin Dzh. *Kak sovershat' dejstviya pri pomoschi slov?* Izbrannoe. Perevod s angl. Makeevoj L.B., Rudnevoj V.P. Moskva: Ideya-Press, Dom intellektual'noj knigi, 1999: 15 − 122.
5. Serl' Dzh.R. Chto takoe rechevoj akt. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike.* Vyp. 17. Teoriya rechevyh aktov. Moskva, 1986: 151 – 169.
6. Shustova S.V. Cistemnost' kak sredstvo integrativnosti v yazyke. *Issledovatel'skij zhurnal russkogo yazyka i literatury*. 2014; 1 (4): 25 − 38.
7. Moroz V.N. O voprositel'nom predlozhenii. *Nauchnye trudy Tashkentskogo gosudarstvennogo universiteta.* Yazykoznanie. Novaya seriya. Vyp. 211. Filologich. nauki, kniga 24, Tashkent, 1963: 137 − 147.
8. Levickij Yu.A. *Ot vyskazyvaniya – k predlozheniyu. Ot predlozheniya – k vyskazyvaniyu.* Perm': Izd-vo PGU, 1995..
9. Ivanova I.P., Burlakova V.V., Pochepcov G.G. *Teoreticheskaya grammatika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
10. Paducheva E.V. *Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu (referencial'nye aspekty semantiki mestoimenij*). Moskva: Nauka, 1985.
11. Espersen O. *Filosofiya grammatiki*. Moskva: Izd-vo inostr. lit-ry, 1958.
12. Pochepcov O.G. *Semantika i pragmatika voprositel'nogo predlozheniya (na materiale russkogo i anglijskogo yazyka*). Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kiev, 1979.
13. Van Eemeren F.H., Grootendorst R. *Argumentaciya, kommunikaciya i oshibki.* Perevod s angl. Chahoyan L., Tret'yakovoj T., Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Vasil'evskij ostrov», 1992.
14. Serl' Dzh.R. Kosvennye rechevye akty. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Vyp. 17. Teoriya rechevyh aktov. Moskva: Progress, 1986: 195 − 222.

Статья поступила в редакцию 14.10.18

УДК 398.2

Samdan Z.B., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Tuvan Institute of Humanitarian and Applied Social and Economic Researches (Kyzyl, Russia), E-mail: uranda@yandex.ru*

SYMBOLISM OF TIME AND SPACE IN TUVAN MYTHOLOGY. The author for the first time explores the symbolism of time and space in Tuvan mythology based on the analysis of Tuvan mythological plots and figurative-poetic formulas of heroic fairy tales and epic tales. As a result of the analysis, she comes to the conclusion that the mythological time and space image in myths and epic tales is significantly different from each other. The myths describe the time and space of the original creation and the creation by cultural heroes of the first objects of human culture. In heroic fairy tales and heroic-epic tales, typical forms of transmitting time and space appear as poetic and stylistic tricks and create a mythological background in the disclosure of the main plot.

Key words: **Tuvan mythology, heroic fairy tale, epic tales, symbolism of time and space, chronotope.**

З.Б. Самдан, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Тувинский институт гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований, г. Кызыл, E-mail: uranda@yandex.ru*

СИМВОЛИКА ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА В ТУВИНСКОЙ МИФОЛОГИИ

В статье автор впервые исследует символику времени и пространства в тувинской мифологии на основе анализа тувинских мифологических сюжетов и изобразительно-поэтических формул богатырских сказок и эпических сказаний. В результате анализа она приходит к выводу, что изображение мифологического времени и пространства в мифах и эпических сказаниях существенно отличается друг от друга. В мифах описывается время и пространство первотворения и создание культурными героями первых объектов человеческой культуры. В богатырских сказках и героико-эпических сказаниях типичные формы передачи времени и пространства выступают как поэтико-стилевые приемы и создают мифологический фон в раскрытии основного сюжета.

Ключевые слова: **тувинская мифология, богатырская сказка, эпические сказания, символика времени и пространства, хронотоп**.

Каким представляли себе мир предки тувинцев, где место человека в этом мире? Какими средствами эти представления раскрыты в тувинской мифологической прозе? Ответы на эти вопросы можно получить на основе реконструирования основных элементов мифологической модели мира.

Описание пространственно-временных представлений, образующих каркас модели мира, который отображает основную концепцию о мире внутри тувинской традиции, попытаемся получить на основе анализа зафиксированных тувинских текстов, существующих в разных видах: как самостоятельные мифологические сюжеты и как изобразительно-поэтические формулы богатырских сказок и эпических сказаний.

Определяя принципы описания мифопоэтической модели мира, В.Н. Топоров, пишет, что «модель мира в соответствующих традициях предполагает прежде всего выявление и описание космологизированного modus vivendi и основных параметров вселенной, прежде всего, пространственно-временных [1, с. 162].

Время мифическое, по определению Е.М. Мелетинского, это время первопредметов, перводействий и первотворения, оно отражено прежде всего в мифах

творения – космогонических, антропогонических, этиологических… Мифические прасобытия оказываются «кирпичиками» мифической модели мира» [2, с. 252].

В традиционном мировоззрении тувинцев время невозможно рассматривать вне связи с пространством, оно в их жизнедеятельности неконкретно, растворяется в пространстве. Действия в тувинских мифах обычно совершаются в неопределенное мифическое время. Понятие времени происходящих событий формулируется, как правило, в начале повествования: *Шаанда шагда чүвең иргин* ‘Давным-давно это было’; *Эге-доңга шагда* ‘В начале начал’ (т.е. время первотворения); *Шаг-шаанда дириг амытаннар аразынга улуг үлеш болур деп чарлал үнген* ‘Давным-давно вышел указ, что среди живых существ состоится великий дележ’ [3, с. 50 – 51], *Шаанда дириг амытаннар хоран үлежип турда* ‘Давным-давно когда живые существа делили яд’ [3, с. 58 – 59], *Шаг-шаанда аймактарга чарлып турар үеде* ‘Давным-давно, во время разделения по родам’ [3, с. 108 – 109].

Помимо упоминания времен великого дележа, тувинские мифы иногда начинаются также с изображения мифологического времени, когда культурный герой участвует в конкретных событиях или создает первых людей, орудия и предметы быта и человеческой культуры: *Суг халап турда, Кезер деп кижи бүгү дириг амытаннарны эр, кыс ийи-ийи дээжилерин камгалап турган* ‘Когда спасал от каждого вида живых существ самых лучших – по мужской и женской особи’ [3, с. 54 – 55]. *Кижи амытан черлик аң дег чурттап турар шагда болган чүве-дир* ‘Это было в то время, когда человеческое существо жило как дикий зверь’ [3, с. 80 – 82]. *Шагда улус баштай-ла чурттап турарда, өг деп чүве-даа билбес чораан* ‘Давно, в начале жизни люди не знали, что такое юрта’ [3, с. 82 – 86].

Время первотворения, т.е. период сотворения мира часто описывается также в тувинских топонимических мирах. Например, в сюжете «Кум-Суу» мифологический персонаж Кезер-Чингис, как великан участвовавший в сотворении мира, идет навстречу солнцу, ведя за собой реку Хемчик. Согласно общетюркской мифологии, в период сотворения мира на земле жили великаны. Они пальцем проводили на земле борозду, по которой текли реки.

Мифологические начальные времена остаются фоном в тувинской архаической эпике, также как и в эпосе других народов Сибири. В инициальных формулах сказки и эпоса понятие времени передается путем перечисления действий и названий места действия. Так, например, в зачинах эпических произведений мифическое время претворения описывается следующим образом: *Эртенгиниң эртезинде,* / *Бурунгунуң мурнунда*, / *Буганың мыйызы буступ дүжүп*, / *Тениң мыйызы дээрингешаштыгып,* / *Эки шагның эктинде*, / *Бак шагның бажында*, / *Дөңгелчиктиңбажындан* / *Дөрт өң чечек үнүп*, / *Дөңгүр инектиң бажындан* / *мыйыс үнүптурар шагда чүвең иргин* ‘Древнее древнего, / Когда рога быков, растрескавшись, отваливались, / Рога горных козлов упирались в небеса, / Когда на пригорке вырос четырехцветный цветок, / Когда у безрогой коровы появились рога, / Тогда это было’ [4, с. 5].

В героико-архаическом эпосе, как полагает В.М. Гацак, «повествование начинается с «изначального» времени «детства вселенной» и первопредков этноса – при всем разнообразии последующих ступеней, преобразований и наслоений». Выясняя как изображается само течение времени в эпических повествованиях, В.М. Гацак отмечает чрезвычайное гиперболическое продление описываемых событий и действий, которому служит особый топос длительности, обнаруживающий поразительное сходство в эпосе народов Сибири [5, с. 9].

… В тувинском эпосе наиболее узнаваемой является *формула топоса длительности* в сказании «Хунан-Кара» – о бое и пути: *Кышты хыраазындан билип*, / *Чайны шалыңындан билип* / Зиму по инею узнавали, / Лето по росе узнавали [4, с. 633 – 634].

Наглядными выразителями времени в тувинской архаической эпике становятся небесные светила, атмосферные явления, растения и животные, поскольку характерной чертой мышления, свойственного обществам далекого прошлого, была неотделимость времени от окружающего мира. Например, с появлением звезды Угер или Мечи на небе тувинцы связывают время наступления холодов. Это поверье, рожденное на основе многолетних наблюдений кочевников-скотоводов, способствовало, видимо, созданию весьма распространенных ранее мифологических сюжетов о звезде Угер. Мифологические представления тувинцев о том, что звезды обитали на земле, видимо, имеет весьма древнее происхождение. Такие мотивы, свойственные мифологии тувинцев, также как и других тюркоязычных и монголоязычных народов Сибири, можно встретить в сюжете тувинского мифа «Как Угер попала на небо».

Ориентирами в суточном времени были солнце, луна и звезды. Например, в народном календаре тувинцев, как и у других тюркоязычных народов Сибири, время новолуния (*айның чаазы*) считается наиболее благоприятным для новых и ответственных начинаний и дел. Так, например, в мифе «Как был сделан чадаган» благополучное время для приглашения Благословенного учителя к насильно выданной замуж за старого хана молодой ханше, которая отказалась кормить грудью сына, выбирают в лучший день, в новолуние [3, с. 94 – 95].

Мифологические события в тувинской архаике, преимущественно в мифологических рассказах, так называемой низшей мифологии (по определению С.Ю. Неклюдова), в которых в основном фигурируют добрые или злые духи-хозяева разных местностей или люди со сверхъестественными способностями – шаманы, вызыватели погоды, кузнецы и т.д., как правило, происходят *в определенное время суток*, обычно это бывает *в пограничное время.* Так, например, в многочисленных мифологических рассказах о встрече охотника с разными духами-хозяевами местности добрые дела с благополучным исходом происходят обычно *утром, на заре, на восходе солнца*. Типичен, например, сюжет «Наказ духа-хозяйки тайги» о встрече охотника с духом-хозяйкой тайги в облике седоголовой старой женщины, даровавшей ему добычу на рассвете [3, с. 118 – 120].

В мифологическом рассказе «Игра в шахматы с *дииреном*» охотник играет с *дииреном* в шахматы и выигрывает. За приятное общение с *дииреном* он получает награду в виде марала именно рано утром [3, с. 142 – 144].

Встреча человека с персонажами пантеона злых духов обычно происходит в пограничное время: вечером, на закате солнца (*кызыл хүнде*) или в сумерках (*имиртиңде*). Например, злой дух в мифологическом рассказе «В сивую волчицу превращающаяся *диирен*» появляется перед охотником в облике его жены, и, обладая чертами оборотня, оборачивается в сивую волчицу на вечерней заре. Самые решительные, разрушительные намерения и действия злых духов в тувинских мифологических сюжетах обычно происходят ровно в полночь. Так, в мифологическом рассказе «Бабки и коленная чашечка», в котором улавливаются отголоски древнего промыслового обряда об умирающем и воскресающем звере, *шулбусы* нападают на охотников ровно в полночь [3, с. 126 – 128].

Понятие пространства в тувинской мифологии основано на представлениях о множественности миров. В традиционном мировоззрении тувинцев Вселенная («*Октаргай*», «*Оран-делегей*») состоит их трех миров: Верхнего («*Үстүү оран*»), Среднего («*Ортаа оран*») и Нижнего («*Алдыы оран*») или Небесного («*Курбусту ораны*» или «*Кудай*», «*Деңгер*», «*Дээр*»), Земного («*Чер*» или «*Чамбы дип*») и Подземного («*Эрлик ораны*»).

В тувинской мифологии отразилось восприятие тувинцами Неба как мира, в многочисленных (по словам некоторых информантов в 9, 33, 99) слоях которого живут небожители («*азарлар*» ср. с «*асуры*», «*казарлар*», «*азар-курбустулар*»), владельцы душ («*кут*») людей и скота. А в Подземном мире в 18 владениях ада живет Эрлик со своими слугами. Они ведают душами умерших. На Земле душами людей ведают различные добрые и злые природные духи (*эззи*).

Тувинцы с Небом связывают мужское начало, с Землей – женское («*Дээр – адам*, *Чер – ием*» – «Небо – отец мой, Земля – мать моя», – говорят верующие тувинцы. Герои тувинской архаической эпики свободно перемещаются между многочисленными слоями этих миров, поднимаются по радуге, пересекают то сакральное место, где сходятся Небо и Земля.

Мифологическое представление тувинцев о трех мирах широко отражено во всех жанрах тувинской сказочной (эпос, сказка) и несказочной (миф, легенда, предание) прозы. В составе собственно мифологических текстов, зафиксированных собирателями, преобладают сюжеты о Среднем мире, несколько меньше – о Верхнем мире и совсем мало – о Нижнем мире.

Наиболее древней частью тувинской мифологии, видимо, являлись космогонические мифы. К ним относятся, в первую очередь, сюжеты о происхождении Неба, звезд и других небесных явлений, мифы о Вселенной [3, с. 42 – 45].

Переплетение космогонических представлений о пространстве Верхнего мира с буддийскими наблюдается в сюжете «О происхождении юрты», в котором герой, передвигаясь между Средним и Верхним мирами, узнает с помощью лам и их обрядов способы изобретения юрты.

Культ поклонения Небу, выраженный через образы *Азар*, *Курбус*, камня *чат*, небесной стрелы, молнии, радуги, *Улу*, широко представлен в тувинских шаманских мифах и *алгышах*. Например, в «Алгыше шамана, происходившего от Неба, народа *Азар*, посвященные своим сыновьям, которые едут на Драконе» мифологические образы (…) молнии, дождя, града выполняют роль грозных посредников в пространстве между Небом и Землей [6, с. 15].

В мифологическом рассказе «Марал, прошедший по радуге» содержится предупреждение о запрете охоты на животных с необычной внешностью, которые являются духами-хозяевами определенной местности. В этом сюжете интерес вызывает мифологический мотив о сверхъестественной силе радуги, который встречается также в сюжетах о происхождении тувинских шаманов от радуги. Согласно тувинской мифологии, радуга – это опояска Неба, соединяющая его с Землей.

Пространство в тувинской архаической эпике описывается через чрезвычайно красочные гиперболизированные образы. Так, например, в богатырской сказке «Хайындырынмай Багай-оол» одно из обозначений пределов земного мира – схождение неба с землей (*чер-дээрниң шапшылгазы* – от монг. ‘савсалга’, букв.: ‘тиски неба и земли’), по мнению известного исследователя тюрко-монгольской эпики А.В. Кудиярова, это образ монгольской мифологии, перекликающийся с античным образом Сциллы и Харибды – как труднейших и опаснейших для преодоления мест [4, с. 425 – 426].

В этой же богатырской сказке сын Неба *Демир-Кара-силач*, имеющий мать Черную землю, имеющий отца Синее небо, состязается с богатырем Хайындырынмаем и проигрывает ему. Небо и Земля пытаются отомстить за своего погибшего сына и чинят препятствия Хайындырынмаю Багай-оолу. «*Алдан тос дээрниң* / *адаанга келирге*, / *көк дээри чавызап*, / *кара чери көдүрлүп келирге*… /» «Когда же попал / под шестьдесят девятое небо, / и синее небо вниз опустилось, / а черная земля / вверх поднялась» [7, стк: 3398–3400]. Здесь описан один из основных пространственных актов – установление космического пространства: разъединение неба и земли.

По верованиям тувинцев, на жителей Среднего мира постоянно нападали обитатели мифического Нижнего мира, находящегося якобы под землей. Они признавались вездесущими, способными незримо находиться на земле и причинять вред людям. С ними могли справиться только шаманы, которые, посещая во время камланий все миры, подробно «знали» зловещий Нижний мир, «ведали» деяния его обитателей. Нижний мир больше всего описывался в тувинской волшебной сказке и героическом сказании.

Эрлик или *Эрлик-Ловуң хаан* – глава существ потустороннего подземного мира, он владеет душами мертвецов, путешествует по восемнадцати слоям ада, наказывает грешников. Его дворец из черной грязи или черного железа стоит *на берегу подземного моря Бай-Тенгис или околослияния девяти рек в одну, текущую человеческими слезами, через которую переброшен мост из конского волоса, никем не преодолимый в обратном направлении»*.

Особенного внимания заслуживают, как полагает В.Н. Топоров, случаи, когда разные (в идеале все) возникающие части пространства имеют единый источник происхождения, в частности, когда им ставятся в соответствие разные части некоего единого другого образа. Ср. мифы о происхождении частей космического или (чаще) земного пространства из членов тела первочеловека [1, с. 341].

По древним космогоническим представлениям тувинцев, необычные углубления, пещеры, озера являются пастью земли, которой она дышит, т.е. земля воспринималась как живое существо. В мифологическом рассказе «Пасть земли», дышащее паром углубление в земле притягивает вниз девочку-пастушку. Это место описывается как связующее пространство между Средним и Нижним мирами [3, с. 168 – 169].

В мифологических рассказах о Среднем мире описание пространства имеет характерные особенности. Те или иные мифические персонажи, как правило, имеют определенные места обитания. Если место нахождения божеств Верхнего (*Курбусту, Азарлар*) и Нижнего (*Эрлик*) миров более определено и поляризовано, то места обитания чудовищ, злых духов на Земле более подвижны и строго дифференцированы. *Мангыс*, например, живет обычно в приграничных областях Среднего мира: в труднодоступных пустынных смрадных краях, иногда под землей или на дне моря или у горизонта, у края Неба и Земли (*чер-дээрниң шапшылгазында*). *Албысы* и *аза* водятся на песчаных пустынях, у истоков рек на галечных местах, у крутого красного яра. *Албыс* в облике доброго духа-хозяина тайги встречается охотнику, как правило, у подножия горы на ее седловине или подъеме по ложбине.

Так, например, в мифологическом рассказе «*Аза* от человека прячет глаза» местообитание женщины-*аза* в облике старухи с косматыми волосами находится в пещере *Дедир-Куй* (букв.: Пещера с входом с тыльной стороны), а мужчины-*аза* – в местности *Эдер-Элезин* (букв.: Поющие пески) [3, с. 166 – 167].

Благоприятные события с охотником во время его встречи с добрыми духами-хозяевами земли случаются обычно на переходном пространстве. Так, например, в сюжете об охотнике Сарылбай его встреча с духом-хозяйкой тайги происходили, когда он спускается по седловине. На этой же седловине она, в награду ему, пригоняет зверя [3, с. 128 – 129].

Девятистенная юрта духа-хозяйки тайги в мифологическом рассказе «Встреча храброго *хоомейжи* с духом-хозяйкой тайги» находится во впадине. Охотника дух-хозяйка отдаривает добычей за искусное исполнение *хоомея* «когда он едет вниз по реке, по седловине» [3, с.134 – 135].

Ландшафтные особенности Тувы – низины, ложбины, лощины нашли отражение также и в эпических сказаниях: *Өлгеп богба, чаваа* / *Чел-кудурууно й – ч и к т е бөле шаап каан болган*. / В н и з и н е – л о ж б и н е нашли / волосы от / гривы, хвоста / Павшего стригуна-стригунка / [4, стк. 226 – 227].

Описание долгой жизни обретших свое счастье героев в последних строках эпического сказания, как пишет А.В. Кудияров, традиционны и оригинальны художественно-адекватным отражением ландшафтных особенностей Тувы [8, с. 317]. Приведем концовки трех тувинских эпических текстов: *О ю н одурачурттап*; /*Ч и г и н чире чурттап*… / Жили – прорезали / землю / *л о ж б и н ы*, / Жили – углубились л о щ и н ы / [ХК, стк. 5438–5439]; *О ю н оя, ч и г и н чире* / *чурттап чоруй барып-тыр оо!* / И зажили они: пока жили, / Пробились *ложбины*, появились лощины [4, стк. 5058-5059]; *Оюн оя, / Чигин чире* / чурттап чоруй барып-тыр оо! / И зажил, пока жил, / пробились *ложбины*, / появились *л о щ и н ы* [7, стк. 3468 – 3479].

Мировые центры на Земле олицетворяют божественная гора *Сумбер-Уула* (*Мөңге Хайыракан Деңгер-Уула*), Молочное озеро (*Сүт-Хөл*), железный тополь (*Демир-Терек*). Наряду с этими мифологическими объектами, в тувинских мифах сакральное пространство локализуется в центрах, представляющих реальные топонимы – *Ак-Ой*, Алтай, Бай-Тайга, Танды, Хемчик.

Ключевой схемой в мировоззрении тувинцев, также как и других тюрко-монгольских народов, выступает образ четырехстороннего пространства, в котором выделены восток, юг, запад и север. Так, например, распространенным образом мироздания является четыре материка / части света. В космогоническом представлении тувинцев встречается заимствованное из буддийской мифологии понятие о четырех сторонах света: мифическая гора *Сумбер-Уула* находится под Землей, на четырех ее концах находятся зима, лето, весна, осень. На самом верху четырех сторон расположена ось – это звезда «*алдын кадыс*» или «*алдын өрген*» (золотой кол). Есть также понятие о *Шамбала* ораны, подразумевающее Землю обетованную.

Сакрализация стороны восходящего солнца проявляется в регулярном ритуале почитания духов-хозяев местности, который совершается хозяйкой дома ранним утром первинкой (*дээжи)* утреннего чая, либо молоком утренней дойки [9, с. 45].

Северная сторона в архаической эпике описывается как неопределенное, часто враждебное пространство:… *Ч и г е с о ң г у ч у к ч е* / *чоруп-ла каал-тыр* /‹…› *Ол көрүп олурарга* / ‹…› *Чиргилчинниг чиңге сарыг хову бар боол-тур*. /… И в с т о р о н у с е в е р а / прямо поехал / ‹…› Когда так оглядывал, / ‹…› в мареве Желтом долина / ‹…› прямо в северной Стороне оказалась [7, стк. 548 – 550].

Пространство и время связаны воедино в бескрайних пространствах, описываемых в эпических произведениях. В лексике, где понятия пространства и времени часто сопряжены, одни и те же слова означают время и место одновременно. В силу неразделенности времени и пространства, пространство поглощается временем: когда размер пространства становится недосягаемым для осмысления пространственными мерами, время становится средством освоения пространства [9, с. 37].

Хронотопом применительно к народному эпосу А.В. Кудияров называет особую поэтико-стилевую категорию, охватывающую способы и средства выражения пространственных и временных взаимоотношений в их единстве [8, 2002, с. 184].

Месячные и годовые хронотопы характерны для тувинского эпоса: *Бир айлыктыг оранга* / *Чоруп олуруп орган иргин ийин* ‹…› / Едет уже по стране (или: земле) / [Отдаленной] на месяц ‹…› / [7, стк. 84, 3035].Типичная суточная мера хронотопа часто встречается в архаической эпике: *Чылдык черни айлык бодап*, / *Айлык черни хонук бодап, хап чорааш* / Едет – путь годовой месячным показался / Месячный путь суточным показался / [4, стк. 783 – 784].

Вышеприведенный анализ текстов показывает, что изображение мифологического времени и пространства в мифах и эпических сказаниях, несмотря на единый источник происхождения, все же существенно отличается друг от друга. Если в мифах мы наблюдаем описание времени и пространства первотворения и создания культурными героями первых объектов человеческой культуры, в реальность которого носители традиции верят, то в богатырских сказках и героико-эпических сказаниях типичные формы передачи времени (цикличность, топос длительности, ориентиры в суточном времени) и пространства (космогонические представления, ландшафтные особенности, основные направления сторон света) выступают как поэтико-стилевые приемы и создают мифологический фон в раскрытии богатырского образа эпического героя и его подвигов.

Библиографический список

1. Топоров В.Н. Модель мира. *Мифы народов мира*. Энциклопедия. Т. 2. Москва: Олимп, 1998.
2. Мелетинский Е.М. Время мифическое. *Мифы народов мира. Энциклопедия*. Т. 1. Москва: Олимп, 1998.
3. *Мифы, легенды, предания тувинцев*. Сост. Н.А. Алексеев, Д.С. Куулар, З.Б. Самдан, Ж.М. Юша. Новосибирск: Наука, 2010. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока, Т. 28).
4. *Тувинские героические сказания*. Составитель С.М. Орус-оол. Новосибирск: Наука, 1997. Т. 12. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока).
5. Гацак В.М. *Устная эпическая традиция во времени: Историческое исследование поэтики*. Москва: Наука, 1989.
6. Кенин-Лопсан М.Б. *Алгыши тувинских шаманов*. Якутск: Бичик, 2007.
7. Тувинские народные сказки. Пер. с тув. М. Ватагина; предисл. Д.С. Куулара. Москва: Наука, 1971.
8. Кудияров А.В. Художественно-стилевые традиции эпоса монголоязычных и тюркоязычных народов Сибири. Москва: ИМЛИ РАН, 2002.
9. *Пространство в традиционной культуре монгольских народов*. Б.З. Нанзатов, Д.А. Николаева, М.М. Содномпилова, О.А. Шагланова; Инст. монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН. Москва; Вост. лит., 2008.
10. Жуковская Н.Л. *Категории и символика традиционной культуры монголов*. Москва: Наука, 1988.
11. *Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. Пространство и время. Вещный мир*. Львова Э.Л., Октябрьская И.В., Сагалаев А.М., Усманова М.С. Новосибирск: Наука, 1988.
12. Потанин Г.Н. *Очерки Северо-Западной Монголии*. Санкт-Петербург. Тип. В. Киршбаума, 1883; Вып. 4: 167 – 648.

References

1. Toporov V.N. Model' mira. *Mify narodov mira*. `Enciklopediya. T. 2. Moskva: Olimp, 1998.

2. Meletinskij E.M. Vremya mificheskoe. *Mify narodov mira. `Enciklopediya*. T. 1. Moskva: Olimp, 1998.
3. *Mify, legendy, predaniya tuvincev*. Sost. N.A. Alekseev, D.S. Kuular, Z.B. Samdan, Zh.M. Yusha. Novosibirsk: Nauka, 2010. (Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka, T. 28).
4. *Tuvinskie geroicheskie skazaniya*. Sostavitel' S.M. Orus-ool. Novosibirsk: Nauka, 1997. T. 12. (Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka).
5. Gacak V.M. *Ustnaya `epicheskaya tradiciya vo vremeni: Istoricheskoe issledovanie po`etiki.* Moskva: Nauka, 1989.
6. Kenin-Lopsan M.B. *Algyshi tuvinskih shamanov*. Yakutsk: Bichik, 2007.
7. Tuvinskie narodnye skazki. Per. s tuv. M. Vatagina; predisl. D.S. Kuulara. Moskva: Nauka, 1971.
8. Kudiyarov A.V. Hudozhestvenno-stilevye tradicii `eposa mongoloyazychnyh i tyurkoyazychnyh narodov Sibiri. Moskva: IMLI RAN, 2002.
9. *Prostranstvo v tradicionnoj kul'ture mongol'skih narodov*. B.Z. Nanzatov, D.A. Nikolaeva, M.M. Sodnompilova, O.A. Shaglanova; Inst. mongolovedeniya, buddologii i tibetologii SO RAN. Moskva; Vost. lit., 2008.
10. Zhukovskaya N.L. *Kategorii i simvolika tradicionnoj kul'tury mongolov.* Moskva: Nauka, 1988.
11. *Tradicionnoe mirovozzrenie tyurkov Yuzhnoj Sibiri. Prostranstvo i vremya. Veschnyj mir*. L'vova `E.L., Oktyabr'skaya I.V., Sagalaev A.M., Usmanova M.S. Novosibirsk: Nauka, 1988.
12. Potanin G.N. *Ocherki Severo-Zapadnoj Mongolii*. Sankt-Peterburg. Tip. V. Kirshbauma, 1883; Vyp. 4: 167 – 648.

Статья поступила в редакцию 08.10.18

УДК 82–34: [78:81–1/29 Высоцкий]:398

***Sipkina N.Ya.**, Cand. of Sciences (Philology), employee, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: sipkina.nina@yandex.ru*

A MUSICALLY-POETIC TALE OF VLADIMIR VYSOTSKY'S "ALICE IN WONDERLAND": TRADITION AND INNOVATION, A SMALL GENRE OF CHILDREN'S FOLKLORE. For the first time in modern literary studies the genre of originality of musical and poetic fairy tale of V.S. Vysotsky "Alice in Wonderland" is investigated. The research is based on the hypothesis that "Alice in Wonderland" is a continuation of the development of the traditions of the small genre of children's folklore in Russian literature. The author of the scientific work tells a fantastic story of the creation of a musical fairy tale (disco performance) on the words and music of V.S. Vysotsky. The article defines the innovative features of fairy poems "Alice in Wonderland" and artistic features that characterize the individual style of the poet. It is characterized by the use of paradoxes, aphorisms, pun, grotesque comparisons, neologisms, etc., which gave the uniqueness and uniqueness of the musical and poetic masterpiece, thereby enriching the literary process of the second half of the twentieth century.

Key words: **tale, paradox, aphorism, "teaser", neologism evaluation "Smeshariki", maze – "the Changeling", antistasi, satire, parody.**

***Н.Я. Сипкина,** канд. филол. наук, сотрудник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: sipkina.nina@yandex.ru*

МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКАЯ СКАЗКА В.С. ВЫСОЦКОГО «АЛИСА В СТРАНЕ ЧУДЕС»: ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО МАЛОГО ЖАНРА ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА

Впервые в современном литературоведении исследуется жанровое своеобразие музыкально-поэтической сказки В.С. Высоцкого «Алиса в стране чудес». Научное исследование базируется на гипотезе, предполагающей о том, что «Алиса в стране чудес» является продолжением развития традиций малого жанра детского фольклора в русской литературе. Автором научной работы раскрывается фантастическая история создания музыкальной сказки (диско-спектакля) на слова и музыку В.С. Высоцкого. В статье определяются новаторские черты сказочных стихотворений «Алисы в стране чудес» и их художественные особенности, характеризующие индивидуальный стиль поэта. Использование парадоксов, афоризмов, каламбура, гротескных сравнений, неологизмов и др. придало, по мнению исследователя, уникальность музыкально-поэтическому произведению.

Ключевые слова: **сказка, парадокс, афоризм, «дразнилка», неологизм, оценочные «смешарики», путаницы-«перевёртыши», антисказка, сатира, пародия.**

«Алиса в стране чудес» – музыкальная сказка (диско-спектакль) на слова и музыку Владимира Семёновича Высоцкого по мотивам о дноимённой сказки Льюиса Кэрролла, выпущенная студией «Мелодия» на двух грампластинках-гигантах в 1976 году.

Евгения Лозинская, ответственный редактор фирмы «Мелодия», вспоминает почти детективную историю создания музыкально-поэтического шедевра: «Все началось с Герасимова. Известный актёр и режиссёр, декан актёрского факультета МХАТ, он был педагогом В. Высоцкого. В свободное время он писал сценарии и ставил как режиссёр сказки для детей, которые выпускала фирма «Мелодия». <…> И вот однажды Герасимов прочел «Приключения Алисы в стране чудес». И потерял покой – захотел инсценировать и записать на пластинку. Записывалась «Алиса…» в течение двух лет. И всё это время, как на работу, после репетиций в театре приходили, вернее, прибегали актёры»[1].

Работа над спектаклем началась в июле 1972-го года. Песни Высоцкий закончил сочинять к концу 1973-го. В книге В. Новикова «Высоцкий» из серии ЖЗЛ этот период описывается так: «… Работа над пластинкой тянется уже 2,5 года. Когда Олег Герасимов позвал его писать песни для этой сказки, он согласился, что называется, не глядя. Но прочитав же сказку, решил отказаться: там какие-то вторые, третьи смыслы – как говорят советские цензоры – „неконтролируемый подтекст". Сквозь перевод в глубину не продерёшься – надо понимать язык оригинала, а ещё лучше – родиться англичанином. Но Герасимов всё же уговорил его» [1].

Лозинская пишет об отношении Высоцкого к проекту: «Владимир Высоцкий очень серьёзно, взволнованно и трепетно относился к записи этой пластинки – ведь это было его первое легальное появление как автора в таком государственном издании, каким являлась грампластинка» [1].

После окончания записи состоялся художественный совет, на котором известный театральный режиссёр Наталья Сац «обвинила Всесоюзную студию грамзаписи в том, что она развращает детей чудовищными песнями Высоцкого» [1]. Лозинская была уволена, директор Всесоюзной студии грамзаписи Борис Давидович Владимирский слёг с инфарктом. Однако Высоцкий обрисовал ситуацию Белле Ахмадулиной, успев перехватить её перед отлетом за границу, и в новогодней «Литературке» она из Парижа поздравила советских людей с Новым годом и с выходом альбома «Алиса в стране чудес». «Это в самом деле было волшебство – несколько печатных слов в таком солидном издании, какой была тогда «Литературная газета», могли изменить жизнь. И изменили! «Алиса…» вышла и повторялась потом многомиллионными тиражами в течение нескольких десятков лет. И я была восстановлена на работе в фирме «Мелодия» [1].

Р.И. Рождественский в предисловии к книге В. С. Высоцкого «Нерв» писал о нравственных принципах её автора: «А он ненавидел мещан. И снобов – презирал. Любых. Недаром есть у него горькая и злая песня, которая заканчивается такими словами: *«Не надо подходить к чужим столам / И отзываться, если окликают»*. Однако, когда Владимира Высоцкого окликали не снобы, а люди – просто люди, – он поворачивался к ним охотно, поворачивался всем корпусом и отзывался всем сердцем! Вспомните, к примеру, его «сказочные песни». Те самые, которые он писал для «Алисы в стране чудес», для кинофильма «Иван да Марья» и просто так – для себя» [2, с. 5].

В. Высоцким было написано тридцать сказочных шуточных песенок к «диско-спектаклю» *«Алиса в стране чудес», среди них:* «Песня Кэррола», «Песня Алисы», «Песня белого кролика», «Падение Алисы», «Марш Антиподов», «Про Мэри Энн», четыре «Песни Алисы про цифры», «В море слёз», «Песня мыши», «Странные скачки», «Песня попугая», «Песенка-представление Робин Гуся», «Песенка-представление орлёнка Эда», «Песенка-представление орлёнком Эдом атаки гризли», «Песня про ребёнка-поросёнка», «Песня лягушонка», «Песенка лягушонка Джимми и ящерки Билли», «Песня о планах», «Причитания гусеницы», «Чеширский кот», «Шляпник», «Мартовский заяц», «Соня», «Песня об обиженном времени», «Про королевское шествие», «Королевский Крохей», «Заключительная песня Кэррола».

Первая песенка задаёт вопрос, «удивительный по своей «детскости» [2, с. 5] и мудрости: «*Что остается от сказки потом, / После того, как её рассказали?..*» [3, т. 4, с. 89], а финальная песенка («Заключительная песня Кэррола») оставляет поставленный вопрос в свободном «плаванье»: читатель должен сам придумать финал своей жизни-сказки: «*Не обрывается сказка концом... / И если кто-то снова вдруг / проникнуть попытается / В страну Чудес волшебную / в красивом добром сне, – / Тот даже то, что кажется, что только представляется, / Найдёт в своей загадочной / и сказочной стране*» [3, т. 4, с. 125].

«Сказочное» мышление поэта в цикле стихов-песен «Алиса в стране чудес» отличается «отсутствием критики», что характерно для детского восприятия окружающего мира. «Ребёнок всё принимает за правду... не умея отделить художественного наслаждения от нравственного довольства, принимает в сказке или повести такое же участие, как и в действительной жизни, с любовью следит за добрым и великодушным героем и с отвращением слушает о злом» [2, с. 5 – 6].

Вступительная песенка раскрывает секрет взрослым, «погрязшим» во взрослых «разборках», как попасть в страну детства, как стать счастливым. Интонация стихотворения отличается доброй усмешкой, иронизирующей над «практичностью» взрослого населения планеты: «Прохладным утром или в зной, / С друзьями или без, / Я всех отправиться за мной / Зову в страну чудес. / Но как? Но как в нее попасть? – вы спросите сперва, – / Нам, вероятно, нужно знать волшебные слова? И нужно ль брать еду с собой и теплое белье? / И сколько километров до нее? / Волшебных слов не нужно знать! Приятель, не грусти! / Путь недалек – не / стоит собираться. / В страну чудес не надо плыть, лететь или идти – / В ней нужно оказаться!» [3, т. 4, с. 89 – 90].

Как и в любой сказке, необходимо преодолеть различные «препятствия»: «Согласны мокнуть под дождем? / Под сказочным дождем? / Или, быть может, подождем? / Отложим на потом? / В стране, куда я вас зову, быть может, снег и град. / И сна там нет – все наяву, и нет пути назад...» [3, т. 4, с. 89 – 90].

И здесь Высоцкий раскрывает «правду» волшебства-счастья, которое зависит только от самих людей, от каждого из нас, и у каждого есть выбор: «У нас давно сгустилась мгла – в стране чудес светлей. / Все видно ясно, но не заблудитесь! / Там поровну добра и зла, но доброе сильней – / Вы сами убедитесь» [3, т. 4, с. 89 – 90].

В волшебной стране, как и в жизни, одна сказка заканчивается, но за ней стоят ещё нескончаемое множество историй с чудесами: «Скорее к берегу греби, волшебное весло! / Спеши в страну чудесного обмана! / И пусть, вернувшись, скажем им: – Ах! Как нам повезло! / И жаль – вернулись рано» [3, т. 4, с.89 – 90].

Дети, общаясь со взрослыми, моментально распознают, кто из взрослых с ними на равных, а кто только «прикидывается ребёнком». Так вот, сочиняя свои «детские сказочные песни», Владимир Высоцкий ребёнком никогда не прикидывался. Он просто был им. «За хриплым напряженным голосом и жесткой манерой пения до поры до времени скрывалась восторженная и добрая ребячья душа, прятался человек, гораздый на выдумку и озорство, умеющий верить в чудо и создавать его» [2, с. 6].

Шутливые песенки из «Алисы в стране чудес», как и русские народные сказки, отличаются парадоксальностью и афористичностью. Например, парадоксы Белого Кролика: *«За два кило пути я на два метра похудел»* [3, т. 4, с. 93] или Антиподов: *«Когда провалишься сквозь землю от стыда / Иль поклянёшься: «Провалиться мне на месте!» / Без всяких трудностей ты попадёшь сюда…», «У нас тут анти-анти-антиординаты»*, *«На головах стоят разини и растяпы, / И даже пробуют ходить на головах / Антиребята, антимамы, антипапы»* [3, т. 4, с. 95].

Звучит необычное объяснение значения весёлой «дразнилки», так любимой детворой: *«Эх, раз, ещё раз, / Голова одна у нас, / Ну а в этой голове / Уха два и мысли две. / Вот и дразнится народ, / И смеётся глухо: / «Посмотрите, вот идёт / Голова – два уха! / Голова, голова, голова – два уха!»* («Песни Алисы про цифры») [3, т. 4, с. 97].

Вместе с Алисой мы отправимся в плаванье по океану её «собственных» слёз: «*Растеряешься здесь поневоле – / Со стихией одна на один. / Может, зря / проходили мы в школе, / Что моря / Из вываренной соли? /Хоть бы льдинка попалась мне, что ли, / или встретился добрый дельфин!*» («В море слёз») [4, т. 4, с. 101].

По традициям устного народного творчества в песенках В. Высоцкого встречаются афоризмы, имеющие аллегорический характер: *«У нас в Стране Чудес попробуй что-то не доделай... / Вот и ношусь я взад-вперёд, как заяц угорелый»*; *«Но говорят, он в детстве не был белый. / Он опоздать боялся – и от страха поседел»* («Песня Белого Кролика») [3, т. 4, с. 93]**;** *«Стоим на пятках твёрдо мы на своём, / И кто не на пятках, те – антипяты!»* («Марш Антиподов») [3, т. 4, с. 95]. *«Выйдут все в передние – / Задние и средние, / Даже предпоследние / Перейдут в передние: / Всем передвигающимся / Даже на карачках, / Но во всю старающимся – / Приз положен в скачках»* («Странные скачки») [3, т. 4. с. 104].

Высоцкий своими песенками-сказками дарит читателям мир детства. Так, песенка-история попугая переполнена «пиратским» мальчишеским духом, захватывающими событиями: с морскими боями, романтикой вольной жизни. В образе попугая можно угадать аллегорическое изображение, самоиронию автора шуточного стихотворения, которое пародийно изображает окружающую поэта действительность. Стиль отличается экспрессией. Используется художественный приём – каламбур: «*Лет сто я проплавал пиратом, и что ж – / Какой-то матросик пропащий / Продал меня в рабство за ломаный грош, / А я уже был говорящий! / Турецкий паша нож сломал пополам, / Когда я сказал ему: «Паша! Салам!»* («Песня попугая») [3, т. 4, с. 107].

Для поэтической сказки «Алиса в стране чудес» характерен, как и для народной сказки, художественный приём изображения «гротескного» сравнения: *«Еле-еле проходила в двери»*, *«Визжала, как пила»*, *«Спала на парте Мэри... / В берлогах так медведи спят / и сонные тетери»*, «*И если пела Мэри, / то все кругом немели, – / слух музыкальный у неё – как у глухой тетери*» («Про Мэри Энн») [3, т. 4, с. 96].

Черты новаторства сказочных историй видится нам в использовании неологизмов-сравнений, пародий на народные поговорки: *«Слезливое море вокруг разлилось, / И вот принимаю я* слёзную *ванну, – / Должно быть, по морю из собственных слёз / плыву к* слезовитому *я океану»* («В море слез») [3, т. 4, с. 101]; *«Вы мне по секрету ответить могли бы: / Я – рыбная мышь или мышиная рыба?»*, *«И вдруг это море около* / Как будто кот наплакал*! / Я в нём* как мышь промокла. / Продрогла, / как собака», *«А вдруг* кошеглот *на меня нападёт, / Решив по ошибке, что я* мышелот*?!»* («Песня Мыши») [3, т. 4, с. 102].

В поэтической сказке В. Высоцкого можно найти необычные эпитеты-«неологизмы» – обращение к «замерзшим существам», путешествующим по «слезовитому» океану: *«Эй вы, синегубые! / Эй, холодноносые! / Эй вы, стукозубые, / И дыбоволосые! / Эй, мурашкокожанные / Мерзляки, мерзлячки, / Мокрые, скукоженные... »* («Странные скачки») [3, т. 4, с. 104].

В. Высоцкий «изобрёл» новый жанр детских потешек – оценочные «смешарики»: «*Кто-то там домой пришёл, / И глаза поднять боится: / Это – раз. Это – кол, / Это единица*»; *«За порог ступил едва, /А ему – головомойка: / Значит, «пара», это – два / Или просто двойка»*; *«Эх, раз, ещё раз! / Есть пятёрочка у нас. / Рук – две, ног – две, / Много мыслей в голове!»* («Песни Алисы про цифры») [3, т. 4, с. 98 – 99].

Словотворческая фантазия В. Высоцкого воплощается в новоизобретениях – шуточных путаницах-«перевёртышах», в которых используются слова с антизначением и мнимыми неправильностями: *«Все должны до одного / крепко спать до цифры пять. / Ну, хотя бы для того, / Чтоб отмычки различать. / Кто-то там домой пришёл / И глаза* бонять подница. */ Это – очень хорошо, / Это – единица. / За порог ступил едва /А ему* – головопорка. */ Значит, вверх ногами два – / Твёрдая пятёрка. / Эх, пять, три, раз, / Голова один у нас, / Ну а в этой голове –* / Рота два и уха две. */ С толку голову собьёт / только оплеуха. / На пяти ногах идёт / Голова – два уха!* / Болова, колова, долова – *два уха!»* («Путаница Алисы») [3, т. 4, с. 99 – 100].

Р. Рождественский отмечал: «сказочный мир» В. Высоцкого: *«Догонит ли в воздухе, или шалишь, летучая кошка летучую мышь? Собака летучая – кошку летучую?»* Эти «вечные вопросы» детства задает себе Алиса, и слезы её текут конечно же – в «слезовитый океан» [2, с. 5]. И как узнаваемы эти вопросы-головоломки, наверное, каждый взрослый, будучи ребёнком, задавал их себе много раз: *«Зачем я себя этой глупостью мучаю? / А раньше я думала, стоя над кручею: / Ах, как бы мне сделаться тучей летучею! / Ну вот я и стала летучею тучею, / и вот я решаю по этому случаю: / Догонит ли в воздухе – или шалишь – / Летучая кошка летучую мышь?»* («Падение Алисы») [3, т. 4, с. 94].

Очередная «Песенка-представление Робин Гуся» – аллюзия-пародия В. Высоцкого на собственное произведение («Баллада о вольных стрелках»), на слова главного героя из комедии «Бриллиантовая рука», которого играл Ю. Никулин, ставшие «притчей во языцех». Песенка высмеивает хвастовство и бахвальство лирического героя – характерную черту эпохи «застоя», начиная с её «генсека»: *«Я – Робин Гусь, не робкий гусь / Да! Я не трус, но я боюсь, / Чтоб обо мне вы слышать не могли. / Я – славный гусь, хорош я гусь. / Я вам клянусь, я вам клянусь, / Что я из тех гусей, что Рим спасли. / Кстати, я – гусь особенный: / Ведь не все гуси – Робины»* [3, т. 4, с. 108].

«Песенка-представление орлёнка Эда» – это также сатирический собирательный образ на известных людей с созвучными именами (например, Эд Орлеанский, Эдгар По, Эдвард Григ, Эдмонд Уэлл и др.), отличающихся романтизмом по духу и «весёлым» образом жизни: ***«Но Эд – не сокращение, / О нет! – не упрощение. / А Эд, прошу прощения, скорее обобщение, / Для лёгкости общения, – / Ни более, ни менее».*** [3, т. 4, с. 109].

Специфичны для «Алисы в стране чудес» песенки-пародии. Например, «Песенка-представление орлёнком Эдом атаки гризли» пародирует один из образов советской действительности 1970-х гг. – любовь к письму на заборах, которая была порождена строгостью политического режима. Написание вольностей на заборе – это было своего рода протестом против информационного гнёта. Данная мысль подтверждается авторскими афоризмами: «Всё, что напишет – вскоре / Прочтёте на заборе»; «Всё, что рождаю в спорах, – / Читайте на заборах» [3, т. 4, с. 110]**.** ***«Заборные творения»*** представляются автором значимым явлением в общественной жизни советских людей, которым ещё раз доказывается остроумие русского народа: «Горю от нетерпения / Представить вам явление – / без преувеличения / Писательницу – гения» [3, т. 4, с. 110].

«Песня про ребёнка-поросёнка» – колыбельная-«страшилка», в ней различима аллюзия на «Сказку о глупом мышонке» С. Маршака: *«Баю-баю-баюшки / Что за привередливый ребёнок! / Будешь вырываться из пелёнок, / Я тебя, Бай-баюшки, убью»; «До чего голос тонок, звонок, / Просто баю-баюшки-баю! / Всякий непослушный поросёнок / Вырастает в крупную свинью»; «Погибаю, баюшки-баю!..» / «Дым из барабанных перепонок. / Замолчи, визгливый поросёнок, / Я тебя, бай-баюшки, убью»* [3, т. 4, с. 111]**.**

Заключительное четверостишие «страшилки» имеет назидательные нотки и «повествует» о «волшебном» свойстве высказанных слов: *«Если поросёнком вслух, с пелёнок / Обзывают, баюшки-баю, – / Даже самый смирненький ребёнок / Превратиться в будущем в свинью!»* [3, т. 4, с. 111].

«Песенка лягушонка Джимми и ящерки Билли» также является аллюзией. В этот раз на знаменитый, «произносимый» автором много раз со сцены, монолог «*Быть или не быть, вот в чём вопрос...»* Гамлета из трагедии У. Шекспира: *«И Джимми и Вилли, конечно, решили / Закапывать яблоки в поте лица. / Расстроенный Билли сказал: «Или-или! – / Копай, чтоб закончилась путаница»*. [3, т. 4, с. 111].

В свою очередь «Песня о планах» – разновидность карикатуры на советское планирование, имеющее бюрократический характер: *«Если даже есть талант, / Чтобы не нарушить. Не расстроить, / Чтобы не разрушить, а построить, / Чтобы увеличить, удвоить и утроить, – / Нужен очень точный план / ... Гните свою линию / пунктиром! / Не теряйте, там-там, тирам, / Линию пунктира»* [3, т. 4, с. 114].

Цикл песен «Алиса в стране чудес» отличается жанровым многообразием. Например, в перечне песенок мы находим шуточное «причитание», которое отличается обывательской психологией и использованием каламбуров, неологизмов, придающих юмористический эффект содержанию стихотворения: *«Прошу не путать гусеницу синюю / С гусатою гусынею / Гусыни – ни во что не превращаются, / Они гусаются, они кусаются. / А я Гусеница Синяя – не птица. / И не гусица, а гусеница. / Мне нужно замереть и притаиться – Я куколкой стану, / И в бабочку в итоге превратиться – / По плану, по плану...»* [3, т. 4, с. 116].

В «Чеширском Коте» в образе главного героя угадывается персонаж из русских волшебных сказок – «Кот Баюн». В творческой переработке В. Высоцкого «Чеширский Кот» тоже «любит поговорить». Для стихотворного слога характерно использование каламбурной рифмы, которая открывает возможности для авторского «обильного» словотворчества: *«Прошу запомнить многих, кто теперь со мной знаком / Чеширский Кот – совсем не тот, кто чешет языком. / И вовсе не чеширский он от слова «чешуя», / А просто он – волшебный кот, примерно как и я. / Чем шире рот – / Тем чеширей кот ... / Улыбчивы, мурлывчивы, со многими на ты / и дружески отзывчивы чеширские коты. / И у других – улыбка, но... такая, да не та. / Ну так чешите за ухом Чеширского Кота»* [3, т. 4, с. 117].

Песенка «Шляпник» отличается использованием следующих художественных приёмов таких, как синекдоха, многозначность слова «шляпа» (в переносном значении обозначающего различные черты человеческого характера), фразеологизм, что позволило В. Высоцкому в небольшом по объёму стихотворении раскрыть обширный образный «шляпный» мир: ***«**Ах, на кого я только шляп не надевал! / С какими головами разговаривал / Такие шляпы им на головы напяливал, / Что их врагов разило наповал. / Сорвиголов и оторви голов видал: / В глазах – огонь, во рту – ругательства и кляпы! / Но были, правда, среди них такие шляпы, / что я на них и шляп не надевал. / И на великом короле, и на сатрапе. / И на арапе, и на Римском папе – На ком угодно шляпы хороши! / Так согласитесь, наконец, что дело в шляпе, / Но не для головы, а для души**»* [3, т. 4, с. 118].

Четверостишье «Мартовский заяц» – аллюзия известной поговорки «Безумный, как мартовский заяц»: *«Миледи! Зря вы обижаетесь на Зайца! / Он, правда, шутит неумно и огрызается, / Но он потом так сожалеет и терзается! / Не обижайтесь же на Мартовского Зайца»* [3, т. 4, с. 119].

В «Соне» В. Высоцкий обыгрывает имя Соня, в прямом значении этого слова, в тексте стихотворения используется каламбур, основанный на народной поговорке: ***«**Ах, проявите интерес к моей персоне! / Вы, в общем, сами – тоже форменные сони. / Без задних ног уснёте – ну-ка, добудись! / Но здесь сплю я – не в свои сони не садись!**»*** [3, т. 4, с. 120].

В песнях-сказках присутствуют моралистические элементы. Так, в ***«**Песне об обиженном времени**»*** звучит мотив о неумении человечества ценить своё время. В. Высоцкий использует так называемые ***«**синкретические эпитеты**»,*** которые «предполагают бессознательную игру логики», в основании имеющие «параллелизм и анимизм» [4, 88 – 89]. Перед читателями разворачивается «трагическая» история «остановки» Времени, которое ассоциируется и с образом огромных курантов, находящихся на Спасской башне. Содержание сказочной истории носит аллюзорный характер, основанный на переделках известных «временных» поговорок, используется афоризм про время: *«Но... плохо за часами наблюдали / Счастливые, / И нарочно время замедляли / Трусливые, / Торопили время, понукали / Крикливые, / Без причины время убивали / Ленивые / И колёса времени / стачивались в трении / (Всё на свете портится от тренья) / И тогда обиделось время – / И застыли маятники времени»* [3, т. 4, с. 121].

В. Высоцкий использует и аллегорический образ современного для поэта «застойного» времени: *«И двенадцать в полночь не пробило. / Все ждали полдня, но опять не дождалися. / Вот такое время наступило: / такое нервное»* [3, т. 4, с. 121].

Художественное изображение «обиженного времени» помогает создать перемены и в «устоявшихся» народных выражениях: «... На часы испуганно взглянули / Счастливые, / Жалобные песни затянули / Трусливые, / рты свои огромные заткнули / Болтливые, / Хором зазевали и заснули / Ленивые» [3, т. 4, с. 121].

Финальная строфа носит поучительный характер, предлагает выход из сложившейся трагикомической ситуации, также носящей аллегорический характер: *«Смажь колёса времени / не для первой премии – / Им ведь очень больно от тренья! / Обижать не следует время. / Плохо и тоскливо жить без времени»* [3, т. 4, с. 122].

Песня-«аллегория» «Про королевское шествие» отличается иронией, «соединяющейся с ядовитой насмешкой» [5, с. 296]: высмеивается незавидная роль обыкновенного народа в жизни государства, не имеющего никаких прав, кроме как «падать лицом вниз**»** или **«**упасть на колени», поэтому автор обращается к бесправным сказочным героям с ироническими словами: *«Света светлейших их лиц, лиц / Вам рассмотреть не дано. / Перед королём падайте ниц / В слякоть и грязь – всё равно!»* [3, т. 4, с. 123].

Ещё одной аллегорической чертой «имперской» страны, которая показана в песне «Королевский крохей», является воинственность. Высоцкий прослеживает «этимологию» названия «потрясающей» игры без правил, для «графей и герцогей, вольтей и дамов» (используется «мнимая» неправильность, пародируется просторечное обозначение титулованных лиц). В стиле поэтического произведения используется игра слов: *«Названье крохея от слова «кроши», / От слова «кряхти», и «крути», и «круши». / Девиз в этих матчах: «Круши, не жалей! / Даёшь королевский крохей!»* [3, т. 4, с. 118].

Таким образом, в музыкально-поэтической сказке «Алиса в стране чудес» В. Высоцкий продолжил традиции малого жанра детского фольклора. Жанровые особенности народной сказки: «детскость» мышления, сочетание наивности-мудрости, вольного духа, счастливого финала и др. мы находим в «Песне Кэррола», «Песне Алисы», «Песне белого кролика», «Падении Алисы», «Чеширском коте». Захватывающие приключенческие истории рассказаны в «Песне попугая», «Песенке-представлении Робин Гуся». Ряд весёлых дразнилок («В море слёз», «Песня про ребёнка-поросёнка», «Соня»), смешных пародий («Про Мэри Энн», «Песенка лягушонка Джимми и ящерки Билли», «Песня о планах», «Соня»), шуточных причитаний («Причитания гусеницы»), сатирических зарисовок («Шляпник», «Мартовский заяц», «Про королевское шествие», «Королевский Крохей») делает цикл привлекательным не только для детей, но и для пап и мам, потому что все мы, взрослые, «родом из детства».

В. Высоцким были придуманы новые жанры детских песенок, среди них оценочные «смешарики» («Песни Алисы про цифры»), путаницы-«перевёртыши» («Песни Алисы про цифры», «Песня об обиженном времени»), «антисказки» («Марш антиподов», «Заключительная песня Кэррола»).

Исследованные особенности позволяют определить, что музыкально-поэтическая сказка «Алиса в стране чудес» продолжила дальнейшее развитие детской поэзии в русской литературе.

Библиографический список

1. *Алиса в стране чудес.* Википедия: свободная энциклопедия. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki1976
2. Рождественский Р. От составителя. *Высоцкий В. Нерв*. Москва: «Современник», 1981.
3. Высоцкий В. *Собрание сочинений: в семи томах*. Venda Publishing Co.; VELTON Verlag CmbH & BBE Gmbn., 1994; Т. 4.
4. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика* Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
5. Потебня А.А. *Теоретическая поэтика*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Издательский центр «Академия», 2013.

References

1. *Alisa v strane chudes.* Vikipediya: svobodnaya `enciklopediya. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki1976
2. Rozhdestvenskij R. Ot sostavitelya. *Vysockij V. Nerv*. Moskva: «Sovremennik», 1981.
3. Vysockij V. *Sobranie sochinenij: v semi tomah*. Venda Publishing Co.; VELTON Verlag CmbH & BBE Gmbn., 1994; T. 4.
4. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika* Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
5. Potebnya A.A. *Teoreticheskaya po`etika*. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU; Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013.

Статья поступила в редакцию 27.10.18

УДК 811.411.21; УДК 811.351.22

Magomednabiev A.A., *senior lecturer, International Academic Centre of Quran Studies, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: magomednabiev76@mail.ru*
Magomedova S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sakinat.0111@gmail.com*

PECULIARITIES OF SEMASIOLOGY IN THE MERONYMY OF THE SOMATISM "FACE" IN THE AVAR AND ARAB LANGUAGES. The article states the main results of the comparative analysis of meronymy of face in the Avar and Arabic languages, indicating the preferential differences in the semantical development of the analyzed units. Theoretical value of our work is determined with a systemic approach to the anthropocentric paradigm. This unity provides more accurate description of ethnic perception of the conceptualization of realities, nominated with somatic subsystem. Practical value of the results in our article is that cognition of common and differential in the system of the semantics of meronymic components in the somatism "face" in the Avar and Arabic languages can contribute to the culture of verbal behavior between the representatives of two cultures, whose communicative activity becomes more intensive.

Key words: **somatism, meronymy, semasiology, semantic structures, metaphor, metonymy, conceptualization.**

А.А. Магомеднабиев, *ст. преп. Международного академического центра по изучению Корана, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: magomednabiev76@mail.ru*
С.И. Магомедова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sakinat.0111@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ СЕМАСИОЛОГИИ МЕРОНИМИИ СОМАТИЗМА «ЛИЦО» В АВАРСКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье излагаются основные результаты сопоставительного анализа меронимии лица в аварском и арабском языках, свидетельствующие о преимущественных различиях семантического развития анализируемых единиц. Теоретическая значимость нашей работы обусловлена тем, что используется системный подход к антропоцентрической парадигме. Это единство обеспечивает более точное описание этнического восприятия концептуализации реалий, номинируемых соматической субсистемой. Практическая значимость результатов нашей статьи обнаруживается в том, что познание общего и дифференциального в системе семантики меронимических компонентов соматизма «лицо» в аварском и арабском языках будет способствовать культуре вербального поведения между представителями двух культур, коммуникативная активность которых становится все более интенсивной.

Ключевые слова: **соматизм, меронимия, семасиология, смысловые структуры, метафора, метонимия, концептуализация.**

Антропоцентрическая парадигма все настойчивее приникает в дагестанское сопоставительное языкознание и в большинстве случаев на материале местных языков в сопоставлении с русским, арабским и романскими языками [1; 2; 3; 4; 5]. Монографические исследования отмечены единично [6].

Актуальность сопоставительного изучения антропоцентризма в аварском (как и в других горских языках Северного Кавказа) обеспечивается единством религии и более мощным влиянием арабской культуры, которая усилилась в связи с изменениями в общественном сознании. К тому же, как известно, малочисленные народы России, включая аварцев, подвергаются все более ощутимому этноморфозу. Задача нашей статьи описать семасиологические особенности меронимии соматизма «лицо» в аварском и арабском языках. Выбор соматизма «лицо» и его меронимии обусловлен тем, что лицо, глаза, уши, рот могут быть непроизвольным индикатором внутреннего состояния человека независимо от его этнической принадлежности. Материалом исследования послужили соматизмы, номинирующие лицо и части лица, вычлененные методом сплошной выборки из лексикографических источников аварского и арабского языков.

Новизна исследования обеспечивается самим материалом анализа – не отдельные соматические единицы – «голова», «сердце», «глаз», «рука», а система названий частей лица, анализ которых в известной нам литературе не отмечен.

Сопоставительный анализ меронимии «лица» в аварском и арабском языках свидетельствует преимущественных различиях как в собственном языковом, так и концептуальном аспектах.

Предварительный сопоставительный анализ меронимии соматизма «лицо» в аварском и арабском языках показывает, что ни качественные ни словообразовательные, ни семантические параметры меронимии анализируемого соматизма не совпадают: речь идет о преимущественных различиях как в смысловых структурах отдельных соматизмов в словообразовании и в концептуализации объективной реальности. Это обстоятельство вынуждает нас (за основу принимается аварский язык) провести сначала сопоставительный анализ соматизма «лицо» и после этого перейти к сопоставительному исследованию его меронимии.

Прежде всего следует отметить, что 19 частей лица в аварском языке номинированы 21 единицами, в арабском – 40 соматизмами. В аварском языке одно название номинирует, как правило, одну часть тела, арабскому языку присуще широкая синонимия в номинации частей лица. Синонимические ряды включают от 2 до 4 синонимов, ср. : «челюсть» – فك، لحى; «лицо» – وجه، طلعة، محيا[6, с. 414, 1079].

В отличие от арабского языка в аварском языке ментальные сущности «веки», «мочка», «переносица» концептуально существуют, однако не вербализованы. Их обозначение описательными оборотами в Русско-аварском словаре [7] свидетельствуют об их лакунарности в аварском языке.

Соматизм «лицо» в аварском языке отмечено 3 ЛСВ, в арабском – 12 ЛСВ:

Аварский *Гьумер* (лицо)	Арабский وجه (лицо)
1) лицо, 2) страница 3) лицевая сторона.	1) лицо 2) лик, образ 3) перед, передняя сторона 4) накладка дверного замка 5) сторона, направление 6) верх, поверхность 7) лицевая сторона 8) вид, разновидность 9) способ, манера, образ 10) причина, основание 11) отношение, смысл 12) слой краски.

Единственно общим в смысловом развитии соматизма «лицо» в сопоставляемых языках – это основное значение «лицо» и семема «лицевая сторона» развившееся по метафоре. Интегральным является и аспект смыслового развития – денотативная соотнесенность номинируемых объектов реальности.

Для арабского языка семантической лакуной является семема «страница». Потенциальные возможности смыслового развития аварского *гьумер* «лицо» аналогично وجهарабского языка не реализовалось.

В отличие от аварского языка в арабском отмечены метонимические переносы: «лицо-причина»; «лицо-смысл»; «лицо-знатная личность». Словообразовательные потенции *гьумер* «лицо» ограничены: *гьумерхъахI* (лицобел) «честно»; *гуьмер-цIар* (лицо-имя) «личность».

В арабском языке имена производны от глагола: وجه «быть знатным, وجه «знатное лицо», وجاهة «знатность» номинирует морально-этические представления как и *гьумехъахI* (лицобел) «честно» и *гьумер-цIар* (лицо-имя) «личность». Однако конкретные значения не совпадают.

Основное отличие арабского محيّا «лицо» это то, что лицо в сознании арабов это метафорическое место обитания стыда и производно от محى-2 «стыдиться». Кроме того محيّا «лицо» (место стыда) в арабском

сознании носитель положительной коннотации, ибо «стыд» (гнев направленный на себя) свидетельствует о положительных моральных качествах.

Соматизм طلعة, соответствующий общему значению, передаваемому словами «внешность, вид, лик, лицо» семантически более емкая семема, чем *гьумер* «лицо» аварского языка. Это значение в большей степени выделяет внешнее проявление, чем номинация соматизма. На это указывает: طلعة 2) выход; 3) вынос покойника, похороны; 4) подъем (по дороге); 5) вылет.

Мероним «рот» в аварском и арабском языке представлен различно – одним соматизмом кIал в аварском языке и тремя – فم، ثغر، فوه в арабском.

КIал (рот)	فم (рот)
1) рот	1) рот
2) пасть (животного)	2) устье
3) вход	3) начало
4) отверстие	4) отверстие
5) горлышко	5) жерло
6) жерло, дуло	
7) начало	
8) конец	
9) язык, речь	

Сравнение показывает, что соматизм «рот» в обоих языках развивается на основе метафоры – рот, как отверстие. Ситуативно все значения сводимы к одной метафоре по форме, и номинируемые денотаты являются собой всего лишь денотативно дивергентные единицы объективной реальности. От этого в принципе можно отвлечься.

В отличие от арабского в аварском этническом мышлении кIал «рот» вызывает ассоциации с функцией рта – говорить.

Мероним فوه является вариантом в семантическом аспекте повторяет семему فم.

Значение ثغر «рот» производно от ثغر «передние зубы» и являет собой метонимическую транспозицию ثغر «передние зубы» «рот».

Третий компонент синонимического ряда – ثغر، فم مبسم производен от глагола بسم «улыбаться» и морфологически мотивирован (место улыбки).

В плане словоизменения и словообразования композиционная семантика кIал «рот» предлагает концептуализацию прототинических ситуаций: «пасть ниц», которое в аварском сознании отразилось как *кIалагъоркь* (рот под) «ниц». В местном падеже I серии *кIал* в форме *кIалалъ* «возле рта» номинирует часть кухни, где расставлена посуда. Такой же словоизменительной формой является слово *кIалдиб* «во рту», которое получило статус отдельного слова. Это особенность в арабском языке не отмечена.

Не менее информативно сравнение словообразовательной потенций соматизмов *кIал* и فم, ثغر и مبسم «рот».

В аварском языке *кIал* как ключевое слово в большей степени носитель отрицательной коннотации, например: *кIалбазар* «болтун»; *кIалбахьин* «лицемер». В то время как арабские корреляты в словообразовательном аспекте инертны, а коннотационно нейтральны. Но مبسم (место улыбки) «рот» носитель положительной коннотации.

«Язык» (анатомический) в аварском языке коннотативно нейтрален, при метонимическом переносе «язык-речь» *мацI* в аварском сознании в большей степени носитель отрицательной коннотации: например, *мацI* «клевета, донос», *мацI гьабизе* «оклеветать; *мацIихъан* «доносчик».

В арабском языке семема لسان«язык» производна от глагола لسن «быть красноречивым» и его анатомическое соотношение вторично. Как ключевое слово لسان «язык» реализуется в составе устойчивых сочетаний слов. Как автономная единица языка семема «язык» нейтральна, с точки зрения словообразования достаточно инертна и связана с реалиями морально-этического плана, например: لسان «красноречие»; ملاسنة «препирательство, перебранка». Последняя семема относится, как и в аварском языке, к морально-этическим реалиям, хотя в конкретном значении не имеет коррелятора с соматизмом *мацI* «язык» в аварском языке.

«Губа» в аварском языке номинирована одним словом с двумя ЛСВ «губа» и «язычок в кремневом ружье». *КIвеmI* «губа» образует сложное слово *кIвеmI-кIал* (губа-рот) «рот», коннотативно нейтрален.

В арабском языке мероним شفة «губа» также инертен как и *кIвеmI* «губа» аварского языка. В отличие от аварского языка شفة отмечен метафорой «губа-конец, край».

Как следует из приведенного сопоставительного описания семемы «губа» этот соматизм в аварском и арабском языках не имеет точек соприкосновения кроме денотативного значения «губа», которое является основанием для сравнения.

Синонимическая пара *ца, гIус* «зуб» в плане репрезентации картины мира малоинформативна и в плане словообразования инертна. سن«зуб» арабского языка столь же инертен, что и синонимический ряд: *ца, гIус* «зуб» аварского языка. Единственное отличие арабского سن, что оно производен от глагола سنن «точить, заострять». Так же как и слово «зуб» аварского языка. سنобразует дериватив в значении «зубец» – سن قاطعة.

«Веко» в аварском языке не вербализовано и остается лексической лакуной. Эта семема концептуально существует и в Русско-аварском словаре как эквивалент русского «веко» и отмечен сочетанием *берзул пардавал* (глазные занавески) и лексемой къанIалаби «моргалки», который не отмечен в Аварско-русском словаре.

Мероним «бровь» моносемичен и соответствует арабскому сочетанию слов حاجب العين(покрывало глаза).

Соматизм «ресницы» в арабском языке концептуализирован в образе оборки, бахромы, ветви (глаза) словообразовательные потенции слова هدب «ресница» не отмечены.

Лексема «зеница, зрачок» в аварском языке концептуализирована в метафорическом образе «девочка глаза»: *яс* «девочка» + *бер* «глаз» = «зрачок, зеница ока». В арабском языке семема «зрачок» вербализована трояко: بؤبؤ العين(середина глаза) «зрачок»; حدقة «зрачок» и إنسان العين(человек глаза) «зрачок». إنسان العين(человек глаза) «зрачок» фразеологический синоним семемы «зрачок» в аварском языке: *ясбер* (девочка глаз) «зрачок» с заменой семемы «девочка» на семему «человек». Абсолютные совпадения не отмечены.

«Лоб» *нодо* аварского языка моносемичен и является производящей основой двух композитов *надокаб* «белолобый» (о животном). В арабском языке ментальная эта сущность номинирована синонимической триадой قورة، جبهة، جبين. В случае جبين и جبهة эти слова первичны и внутренняя форма не поддаются определению. Соматизм قورة «лоб» воспринимается в арабской ментальности как «черепок». Сопоставляемые единицы соотносимы только в значении «лоб» и других точек семантического соприкосновения не имеют.

Соматизм «мочка» в Аварско-русском словаре не отмечен и является меронимической лакуной ибо в Русско-аварском словаре приводятся пояснительные синтагмы *гIинзул мочIу* (уха кусок) и *гIинзул гIарт.*

В арабском языке семема «мочка» вербализована метафорически: «сосок (груди)» – «мочка» (сосок уха). Эта же семема номинируется описательно (мягкость уха). Аварские и арабские этносы совершенно по-разному концептуализируют сущность «ухо».

«Нос» в аварском языке выступает как *меГIер* метафорически «гора». Эта ментальная сущность в арабском языке концептуализирована как أنف «то, что чувствует» и производна от глагола أنف «чувствовать отвращение». Синоним рассматриваемой единицы منخر «нос» воспринимается как «место храпа» и производен от глагола نخر«храпеть во сне». Формой منخرобозначается также и семема «ноздря». Интегральных признаков в репрезентации соматизма «нос» в аварском и арабском языках не отмечены.

Часть тела именуемая соматизмом «переносица» в аварском языке дается описательно как переводной эквивалент русского «переносица» – *ракьанда меГIер* (в углу нос) и *меГIералъул гьоркьобакI* (носа серединное место). Эти пояснительные экспликации свидетельствуют о концептуальном существовании номинируемых ментальных сущностей, но их невербализованности на уровне языка.

В арабском языке эта ментальная сущность номинирована синтагмой قصبة انف (трубка носа) «переносица».

Семема *нилъу* в аварском языке представлена одним значением «подбородок», дериваты не отмечены.

Семема «челюсть» *нилъазул хIама (*подбородка осел) в аварском языке воспринимается в образе метафорического осла – *хIама*.

В арабском языке ментальная сущность «челюсть» передается

формой ففك является омонимом глагола فك«развязывать, ослабевать». Семантической связи между этими словами нами не обнаружено.

Интегральные признаки в концептуализации семемы «челюсть» в аварском и арабском языках не отмечены.

Щека в аварском языке номинирована лексемой и *кIаркьен*, внутренняя форма затемнена.

В арабском языке «щека» вербализована синонимическим рядом عارض، وجنة، خدّ، ملطم. Семема خدّ «щека» в словарной статье خدّявляется ономимом, исходная семантика затемнена. Соматизм وجنة«щека» представлена отдельной словарной статьей, что не позволяет вычленить внутреннюю форму этого слова. Мотивация слова عارض«щека» также затемнена.

Ментальная сущность ملطم «щека» воспринимается в арабском языке как «место пощечины, удара». Единственно общим для аварского и арабского языков является сам денотат, номинируемый этими словами.

Соматизм «скула» в сопоставляемых культурах концептуализирован одинаково, этот прототипический денотат воспринимается «кость щеки». Разница лишь в вербализации в аварском языке это *гIанабазул ракьа* (щек кость), в арабском عظم وجنىّ (кость щечная).

Соматизм *гIин* «ухо» аварского языка моносемичен, образует редкие дериваты в значении «глухота».

В арабском языке искомая семема вербализована двумя синонимами: أذن، مسمع. Семема أذن «ухо» производна от глагола أذن «слушать» по метонимии «слушать – орган слуха, ухо»; вариант مسمع вторичен от глагола سمع «слышать» и морфологически мотивирован как «место слушания». Единственно интегральным для сопоставления является сам денотат «ухо».

«Глаз» *бер* аварского языка и синонимическая пара عين ،طرف арабского языка в плане смысловой деривации не имеют общих семантических признаков. В арабском языке عينявляется производящей основой: 1) глазок, отверстие; 2) шпион; 3) купе; 4) росток; 5) вещь, предмет. В случае аварского языка *бер* «глаз» является производящей основой *бер* «колесо» и *бер* «рама». Однако в обоих случаях основное значение «глаз» развивается по метафоре.

Мотивация наименования *бер* «глаз» затемнена в силу примарности денотативного значения «глаз» в то время как عين «глаз» производен от глагола III عاين 1) осматривать, свидетельствовать; 2) видеть воочию, по метонимическому переносу: «видеть воочию» – «глаз, то чем видишь».

Таким образом, меронимия соматизма «лицо» в аварском и арабском языках свидетельствует о том, что аварцы и арабы преимущественно по разному концептуализируют объективную реальность представленную одними и теми же денотатами. Эта особенность отразилась не только в плане концептуализации экстралингвистической реальности, но и в аспекте смыслового развития примарных значений соматизма «лицо» и его меронимии. Различные ассоциации, вызывающие части лица в этническом сознании носителей арабского и аварского языков обусловили и дериваты меронимической лексики соматизма «лицо».

Аварские слова, обозначающие части лица, как правило, относятся к первичной номинации и поэтому их внутренняя мотивация на данном уровне развития аварского языкознания не может быть познана.

Арабская меронимия соматизма «лицо» чаще всего производна от глагольного корня и поэтому мотивация номинации частей тела эксплицитна.

Интегральные признаки в концептуализации денотатов лица крайне редки. В том случае, когда соматические значения меронимов «лицо» вторичны, они сопоставимы.

Так, в сопоставляемых языках вторичны соматизмы: зрачок, который в сознании носителей аварского языка воспринимается как *ясбер*: яс «девочка» + *бер* «глаз» (девочка глаз) в то время как у арабов «зрачок» предстает как إنسان العين (человек глаза); بؤبؤ العين (центр глаза).

«Нос» в этническом сознании аварцев это *мегIер* метафорическое «гора», а у арабов это часть тела منحر(место храпа) или أنف то, что чувствует.

Для аварцев «мочка» это «кусок уха» ,в то время как для араба «мочка» является в виде метафорического حلمة«соска (уха)» или سحمة الأذن«мякоти уха».

Сопоставительный анализ выявил и мотивацию присутствующую в одном языке и его затененность в другом. Так, в сознании аварцев «челюсть» – это метафорический «осел», «скула» является в образе «щеки кость», «веко» для аварцев это «моргалки» или «глазные занавески» в то время как «переносица» – в углу нос.

В сознании арабов حاجب«бровь» предстоит в виде «покрывало глаза», а ресница هدبконцептуализирована в образе метафорической «бахромы», для араба «щека» является как ملطم «место бытия, пощечина».

Таким образом, концептуализация меронимии соматизма «лицо» преимущественно различна, полные совпадения отсутствуют, при единичном частично одинаковом отражении объективной реальности: зрачок для аварцев «девочка глаза», для арабов «человек глаза».

Библиографический список

1. Гоцайбиева Г.К. *Сопоставительный анализ соматических фразеологических единиц даргинского и русского языков*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала: 2007.
2. Яралиева Э.М. *Соматическое пространство соматизма heart «сердце» в лезгинском и английском языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.
3. Шахбанова Л.Р. *Картина мира соматизма «oculu» «глаз» в языках различной типологии (на материале лезгинского, русского и французского языков)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2014.
4. Омаров А.А. *Морфологические и синтаксические особенности даргинского и арабского языков*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2008.
5. Гаджиалиева М.Г. *Фрагмент «человек» в зоонимической картине мира в языках различных типологий (на материале даргинского, английского и арабского языков)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2017.
6. *Соматические фразеологизмы аварского и арабского языков в объективации научной картины мира*. Махачкала, 2014.
7. Борисов В.М. *Русско-арабский словарь*. Москва, 1993.
8. Саидов М. *Аварско-русский словарь*. Москва, 1967.

References

1. Gocajbieva G.K. *Sopostavitel'nyj analiz somaticheskih frazeologicheskih edinic darginskogo i russkogo yazykov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala: 2007.
2. Yaralieva `E.M. *Somaticheskoe prostranstvo somatizma heart «serdce» v lezginskom i anglijskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2010.
3. Shahbanova L.R. *Kartina mira somatizma «oculu» «glaz» v yazykah razlichnoj tipologii (na materiale lezginskogo, russkogo i francuzskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2014.
4. Omarov A.A. *Morfologicheskie i sintaksicheskie osobennosti darginskogo i arabskogo yazykov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2008.
5. Gadzhialieva M.G. *Fragment «chelovek» v zoonimicheskoj kartine mira v yazykah razlichnyh tipologij (na materiale darginskogo, anglijskogo i arabskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2017.
6. *Somaticheskie frazeologizmy avarskogo i arabskogo yazykov v ob`ektivacii nauchnoj kartiny mira*. Mahachkala, 2014.
7. Borisov V.M. *Russko-arabskij slovar'*. Moskva, 1993.
8. Saidov M. *Avarsko-russkij slovar'*. Moskva, 1967.

Статья поступила в редакцию 26.10.18

УДК 801. 52; 81'271: 82.085

***Alieva P.G.**, Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: patya-alieva-12@mail.ru*

THE REFLECTION OF FEATURES OF GRAMMATICAL STRUCTURE IN PHRASEOLOGICAL UNITS OF LANGUAGES WITH DIFFERENT SYSTEMS. Phraseology as a scientific discipline is part of the lexical system of the language, which has its own scientific apparatus and a special object of study. But, unlike vocabulary, phraseological units reflect and quite clearly represent in their structure the main features of the grammatical structure of the language, both morphological and syntactic. The structural secondary nature of the phraseological system is that it is based on the means of other levels of the language. In a comparative study of phraseological systems of genetically and typologically different Germanic and Caucasian languages, attention should be paid to differences in the grammatical structure of these languages. The didactic aspect of this problem is that when teaching English and German in the Dagestan students, it is necessary to take into account the primary systems – morphological and syntactic, as well as the specifics of their manifestation in phraseology.

Key words: **Dagestanian languages, Germanic languages, phraseological units, sentence structure, structural secondary.**

***П.Г. Алиева,** канд. филол. наук, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: patya-alieva-12@mail.ru*

ОТРАЖЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКОВ

Фразеология составляет самостоятельный раздел языка со своим научным аппаратом и своим объектом и предметом исследования. В статье автор сравнивает грамматический строй дагестанских языков, отличающийся эргативной типологией, со строем отдельных европейских языков. Указывается наличие в грамматическом строе дагестанских языков большого количества падежей, одновременное функционирование различных структур предложения, что обусловливает разнообразие в структуре фразеологических единиц в дагестанских языках по сравнению с этими же единицами в английском и немецком языках.

Ключевые слова: **языки Дагестана, германские языки, фразеологизмы, структура предложения.**

Фразеология, хотя и составляет самостоятельный раздел языка со своим научным аппаратом и своим объектом и предметом исследования, обнаруживает самые тесные связи со всеми уровнями языка. Исследуя немецкие устойчивые фразы А.Д. Райхштейн, пришел к выводу о структурной вторичности фразеологической системы, поскольку во фразеологической системе немецкого языка в той или иной степени находили отражение основные особенности морфологического, синтаксического и лексического уровней [1, с. 14].

Поскольку специфика любых языковых единиц наиболее отчетливо проявляется при их дву- и многоязычном сопоставлении, мы решили для исследования данного вопроса привлечь данные наиболее распространенных германских (английского и немецкого) и малоисследованных эргативных языков Дагестана (аварского и лакского). Сопоставительный анализ фразеологизмов языков различных типологий оправдан целым рядом причин. В качестве первой причины следует назвать практическую потребность овладения неродным языком; вторая причина заключается в необходимости переводов с одного языка на другой; и третья причина – это установление лингвистического статуса межъязыковых соответствий.

Наиболее яркой чертой грамматического строя дагестанских языков является то, что они принадлежат к языкам эргативной типологии. Эргативность пронизывает всю грамматическую систему дагестанских языков. На морфологическом уровне языка эргативность проявляется в наличии особого падежа активного деятеля – эргативного падежа. На синтаксическом уровне языка эргативность проявляется одновременным функционированием эргативной конструкции предложения, наряду с номинативной, генитивной, дативной и локативной конструкциями [2, с. 177]. Все эти конструкции представлены соответственно и во фразеологических единицах дагестанских языков. Чаще всего встречается эргативная конструкция предложения, когда субъект действия при переходных глаголах оформляется эргативным падежом, а не номинативным как в английском и немецком. Прямой объект в таких конструкциях оформляется номинативом. Например:

ав.: *къорица ккураб мокъокъ гIадин* «испуганно, тревожно», букв. «как куропатка, попавшая в силки» [силки (эрг.) пойманная куропатка (ном.) как]; *катица гIункIкI гIадин* «легко», «проворно», «без труда», букв. «как кошка мышку» [кошка (эрг.) мышь (ном.) как]; *Алмасица чахъу гIадин* «наказать строго», букв. «как Алмас овцу (наказал)» [Алмас (эрг.) овца (ном) как]; *mIулица чIварав чи гIадин* «как в воду опущенный», «сам не свой», «как пришибленный», букв. «как человек, побитый палкой» [палка (эрг.) побитый человек (ном.) как] и т. д.

В локативной конструкции предложения субъект действия выражен одним из многочисленных локативных падежей. В аварском языке в данной функции чаще всего выступает падеж, выражающий локализацию на поверхности ориентира – суперэссив, например: ***мIогъода** най гIадин* «как за каменной стеной», «как у Христа за пазухой», букв. «как пчела **на цветке**»; ***гьацIуда** mIуmI гIадин* «как банный лист», букв. «как муха на мед»; ***магIарда** кьегIер гIадин* «резво», букв. «как ягненок на горе»; ***магIарда** барти гIадин* «как рыба в воде», букв. «как жеребец в горах»; ***гIакада** кьили гIадин* «несуразно», букв. «как седло на корове»; ***махида** хан гIадин* «как у Христа за пазухой», «без проблем», букв. «как хан на троне» и т.д. Следует отметить, что выражение пространственной семантики является первичной функцией локативных падежей. В данных примерах суперэссив как подлежащее локативной конструкции репрезентирует именно первичную пространственную семантику.

Гораздо реже локативные падежи выражают абстрактную семантику. Абстрактная семантика локативных падежей развилась на основе их пространственной семантики и носит вторичный характер, например: ***хIамида** кечI гIадин (лъазе)* «не иметь представления», «разбираться как свинья в апельсинах», букв. «как осел стихи (знать)»; ***Иванида** къулгьу гIадин (лъазе)* «не иметь ни малейшего представления о чем.-л», букв. «как Иван мусульманскую молитву (знать)» и т. д.

В отличие от остальных эргативных языков Дагестана в лакском языке функции эргативного падежа выполняет родительный падеж «в связи с чем иногда его называют родительно-эргативным падежом» [3, с. 42]. Он может выражать как семантику активного деятеля (1), так и семантику обладания (2), например:

(1) лак.: *кIуллул кьуркьу бувсса кьуцуру куна* «страшный, как мешочек, обгложданный мышью», букв. «как мышью обглоданный мешочек» [мышь (род.- эрг.) обглоданный мешочек (ном.) как]; *чIучIул бувтсса чIелму куна* «намертво, как птичка, которую сразил камушек», букв. «как птичка, побитая камнем» [камень (род.- эрг.) попавшая птица (ном.) как]; *барзул ппив бувсса бюрх куна* «как заяц, разодранный орлом, (о неопрятно одетом человеке)», букв. «орлом разодранный заяц как» [орел (род.- эрг.) разодранный заяц (ном) как].

(2) лак.: *ажарттул эччу куна ят1ул ичин* «сильно покраснеть от стыда», букв. «покраснеть как петушиный гребешок» [петух (род.-эрг.) гребешок (ном.) как покраснеть]; *чит1ул урч1вагу балай интнихар* «все девять песен ласточки – о весне» [кошка (род.- эрг.) девять –все песни (ном) о весне].

В английском и немецком языках подлежащее всегда выражено номинативным падежом, вне зависимости от его семантической нагрузки в предложении, например:

анг. *honey is not for the ass's mouth* «разбираться как свинья в апельсинах», букв. «не для ослиного рта существует мед» [мед (ном.) не для осла (ген.) рта]; *a hungry bear does not dance* «голодное брюхо к ученью глухо», *букв. «*голодный медведь не танцует» [голодный медведь (ном.) не танцует].

нем. *wie ein Dieb in der Nacht* «тайком, как вор», букв. «как вор в ночи» [как вор (ном.) в ночи]; *wie seine Tasche* «как свои пять пальцев», букв. «как свой карман» [как свой карман (ном.)].

Другое различие в грамматическом строе германских и кавказских языков, заключается в том, что синтаксические отношения в английском и немецком языках наряду с падежами выражаются также и предлогами. Во фразеологических единицах английского языка сочетания имён существительных с предлогами: *at, about, among, between, by, down, for, from, in, of, on, out, of, over, to, round, before, with, without* встречаются во всех типах ФЕ. Наиболее востребованными во фразеологизмах английского языка являются предлоги *in, of, on,* например: *a bird* ***of*** *ill omen* «человек, приносящий несчастья», букв. «птица плохого предзнаменования»; *bird* ***in*** *the bush* «обманчивая мечта, химера», «нечто нереальное», «журавль в небе», *букв. «*птица в кустах»; *a bird* ***in*** *the hand* «нечто реальное», «верное дело», букв. «птица в руке»; *like a cat* ***on*** *hot bricks* «сидеть, как на иголках», букв. «словно кошка на горячих кирпичах»; *dog* ***in*** *the manger* «собака на сене», букв. «собака в кормушке», *teach a pig to play* ***on*** *a flute* букв. «учить свинью играть на флейте» и т. д.

В немецком языке предлоги: *an, auf, aus, bei, bis, mit, nach, ohne, seit, zu, unter, neben, von, vor, vorher* управляют именами чаще всего в метафорических фразеологических единицах, например:

нем.: *wie* ***vor*** *den Kopf geschlagen sein* (vor Überraschung wie gelähmt sein, völlig überrascht oder erschüttert sein) «как громом пораженный», «как (будто) обухом по голове»; *wie die Pilze* ***aus*** *der Erde schießen* «расти как грибы после дождя»; *wie die Made* ***im*** *Speck leben* «жить в свое удовольствие» «кататься как сыр в масле», букв. «как личинка (червяк) в сале»; *wie* ***auf*** *Nadeln sitzen* «сидеть как на иголках».

В дагестанских языках нет предлогов. Функциональными и семантическими аналогами индоевропейских предлогов являются послелоги дагестанских языков, которые располагаются после управляемого им слова. Эта особенность также находит отражение в структуре фразеологизмов дагестанских языков, например:

ав. *читалда* ***гъорлъ*** *махмар гIадин* «как роза **среды** полевых цветов», букв. «как бархат, **среди** ситца»; *ханасда* ***асклов*** *визир гIадин* «послушно», букв. «как визирь **возле** хана»; *лъетIа* ***тIад*** *беэнлъи гIадин* «не доходя до сознания», букв. «как жир **на** воде»; *балканалда* ***тIад*** *гьаби гIадин* «как стервятники **над** падалью», букв. «как собаки над падалью» и т.д.

В лакском языке в функции послелогов чаще всего выступают наречия места: *архну* «вдали от», *гъанну* «вблизи», *данди* «напротив», *дянив* «в середине», *ккурккай* «на кончике», *куях* «слева от», *лагма* «вокруг», *лях* «между», *махъ* «сзади», «за», *хьхьичI* «вперед», «перед», *хъирив* «вслед», «за», *цачIу* «вместе с», *урчIах* «справа от».

К наречным (по происхождению) послелогам относит И.Х. Абдуллаев обязательные компоненты компаративных фразеологических единиц лакского языка *куна, кунна, кунма*, которые восходят к местоименному наречию *укун* «так», состоящему из местоименного элемента *у-* и наречного аффикса *-кун* [3, с. 276]. Наречное происхождение *укун* подтверждает также К. Боуда, который возводит наречный аффикс *-кун* к глаголу *куну* «сказав» [4, с. 55]. Следует отметить, что не все исследователи лакского языка считают данные языковые единицы (*куна, кунна, кунма*) послелогами. Так, С.Г. Гаджиева полагает, что элемент *кун (-н, -м) а* в структуре компаративной фразеологической единицы выступает в функции фразообразующего компонента и при этом теряет значение уподобления, сравнения, поскольку оформляет новую семантику фразеологизма, например: *махх куна цIакьсса (адамина)* «крепкий как железо» (мужчина); *махх кунна цIакьсса (щарсса*) «крепкая как железо» (женщина); *махх кунма цIакьсса (дуги)* «крепкая как железо» (девушка); *махх кунна цIакьсса (нуз)* «крепкая как железо» (дверь).

Общее значение данной адвербиальной компаративной фразеологической единицы *хъинну цIакъсса* «очень крепкий» говорит о том, что его сравнительная часть *мах кун (-н, -м)а* «как железо» лишь интенсифицирует значение прилагательного *цIакьсса* «крепкий» [5, с. 33]. Как нам представляется, С.Г. Гаджиева права, но только с точки зрения общей семантики фразеологической единицы. Что же касается функции *кун (-н, -м)а,* в структуре фразеологической единицы, то здесь данный компонент однозначно выполняет роль послелога сравнительно-сопоставительной семантики, например: *ччиту ва ккаччи* ***кунма*** «**как** кошка с собакой», букв. «кошка и собака **как**»; *бюрни* ***кунна*** *оьвхъусса* «грациозная **как** лебедь (женщина)», букв. «лебедь **как** грациозная»; *бивтусса аьнакIи* ***куна*** «подобно общипанной курице», букв. «общипанная курица **как»** и т.д.

Этот структурный тип компаративных фразеологических единиц является наиболее распространенным не только в лакском языке, но и в английском. Н.М. Сидякова видит причину распространенности данных фразеологизмов в английском языке в их лаконичности: «… лаконичность самого распространенного типа сравнений не случайна, т. к. громоздкие сравнения неуместны в живом разговорном языке – основной сфере их употребления» [6, с. 112].

Послелог лакского языка *кун (-н, -м)а,* «как» функционально идентичен немецкому сравнительному союзу *wie* «как», например: ***wie*** *der Blitz* «мигом», «молниеносно», «быстро», букв. «**как** молния»; ***wie*** *bei Muttern* «как дома», букв. «**как** у матерей»; (*sanft)* ***wie*** *ein Schaf* «кроткий», «добрый», букв. «(кроткий) **как** агнец»; (*alt)* ***wie*** *ein Rabe* «очень старый», «древняя старуха», букв. «(старый) **как** ворон»; (*emsig)* ***wie*** *eine Ameise* «(трудолюбивый) **как м**уравей» и т.д.

Аналогичную сравнительную функцию в английском языке выполняют две языковые единицы:

а) сравнительный союз *as*: ***as*** *a dove* «**как** голуб»; ***as*** *a mule* «**как** мул»; *blind* ***as*** *a beetle* «слепой **как** крот», букв. «слепой **как** жук»; *obstinate* ***as*** *a* donkey «упрямый **как** осел»; *strong* ***as*** *a bull* «здоровый **как** бык»; *to be sick as a dog* «чувствовать себя скверно», букв. «быть больным как собака» и т. д.

б) компонент с уподобительным значением *like*: ***like*** *flies* «много», букв. «**как** мухи»; ***like*** *a bird* «охотно», букв. «**как** птицы»; ***like*** *water off a ducks back* «как с гуся вода» и т.д.

Сравнительный союз *as* употребляется также с начальным союзом в форме *as… as: as tricky as a monkey* «проказливый как обезьяна»; *as fat as a pig* «жирный как свинья»; *as cheerful as a lark* «радостный как жаворонок»; *as wise as an owl* «мудрая как сова» и т.д.

Сравнительный союз *as* без начального элемента употребляется, как правило, в эллиптических предложениях и однозначных ответах на вопросы.

Компонент с уподобительным значением *like* занимает препозицию в адвербиальных полукомпаративных фраземах, которые А.В. Кунин характеризует как «целиком образные адвербиальные обороты, образующие второй элемент сравнения. Полное сравнение возникает лишь в речи» [7, с. 360], например: *like a hen with one chicken* «словно курица с яйцом» , букв.: «словно курица с одним цыпленком»; *like a bird* «охотно», букв. «как птицы»; *like water of duck's back* «как с гуся вода», букв. «как вода с утиной шеи»; *like a cat that got the cream* «плутовски», букв. «как кошка, доставшая сметану» и т. д.

В аварском языке, в отличие от близкородственного лакского языка уподобительное значение выражается не послелогом, а сравнительными союзами *гIадин* «как», «словно» и *кинниги* «как», «подобно», как в немецком и английском языках. Например: *цIаги лълъимги* ***гIадин*** «как кошка с собакой», букв. «как вода и пламень»; *макьидасса вигьарав* ***гIадин*** «медленно», «как сонная тетеря», букв. «как только что проснувшийся»; *гIишкъул лахIзат* ***гIадин*** «мгновенно», букв. «как миг любви»; *ханассул бика* ***гIадин*** «роскошно», «как королева», букв. «как ханша»; *гьоцIоги нахги* ***кинниги*** «душа в душу», букв. «как мед и масло»; *гьацIцIулъ нах* ***кинниги*** «по душе», «как сыр в масле», букв. «как масло в меду»; *ххарилъ рукIкIби* ***кинниги*** «бесследно», букв. «как иголки в стоге сена» и т. д.

Сходство с лакским языком заключается в позиции уподобительных слов, они занимают всегда постпозицию, в отличие от германских языков, в которых сравнительные союзы всегда занимают препозицию.

Как видим, в структурной организации фразеологических единиц в той или иной мере находят отражение основные семантические, морфологические и синтаксические особенности грамматического строя исследуемых языков. Учет этих особенностей важен не только для научных исследований фразеологических систем разноструктурных языков, но и имеет важное дидактическое значение в процессе преподавания английского и немецкого языков в дагестанской аудитории.

Наличие в грамматическом строе дагестанских языков большого количества падежей (в основном, за счет пространственных или локативных падежей), одновременное функционирование различных структур предложения в зависимости от семантики глагола-сказуемого, наличие согласовательной категории грамматического класса (три грамматических класса в аварском языке и четыре грамматических класса в лакском языке) обусловило тот факт, что фразеологическая единица в дагестанских языках, в том числе и в аварском и в лакском, в структурном отношении более разнообразна и многолика, нежели фразеологическая единица в английском или немецком языках.

Библиографический список

1. Райхштейн А.Д. *Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии*. Москва: Высшая школа, 1980.
2. Маллаева З.М. *Грамматические категории аварского языка (модальность, залоговость)*. Махачкала, 2002.
3. Абдуллаев И.Х. *Лакский язык в историко-сравнительном освещении. Морфология*. Махачкала: ИЯЛИ НЦ РАН.
4. Bouda K. *Lakkische Studien*. Heidelberg, 1949.
5. Гаджиева С.Г. *Компаративная фразеология лакского языка*. Махачкала: ДГУ, 2001.
6. Сидякова Н.М. Структурные особенности КФЕ в современном английском языке. *Вологодский ГПИ. Учёные записки*. 1961; Т. XXVI.
7. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва: Дубна: «Феникс+», 2005.

References

1. Rajhshtejn A.D. *Sopostavitel'nyj analiz nemeckoj i russkoj frazeologii*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
2. Mallaeva Z.M. *Grammaticheskie kategorii avarskogo yazyka (modal'nost', zalogovost')*. Mahachkala, 2002.
3. Abdullaev I.H. *Lakskij yazyk v istoriko-sravnitel'nom osveschenii. Morfologiya*. Mahachkala: IYaLI NC RAN.
4. Bouda K. *Lakkische Studien*. Heidelberg, 1949.
5. Gadzhieva S.G. *Komparativnaya frazeologiya lakskogo yazyka*. Mahachkala: DGU, 2001.
6. Sidyakova N.M. Strukturnye osobennosti KFE v sovremennom anglijskom yazyke. *Vologodskij GPI. Uchenye zapiski*. 1961; T. XXVI.
7. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Dubna: «Feniks+», 2005.

Статья поступила в редакцию 20.11.18

УДК 398

Alieva F.A., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Folklore, The G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Scientific Centre of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: folkloriyali@mail.ru*
Mukhamedova F.H., *Doctor of Sciences (Philology), chief research associate, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Scientific Centre of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

THE LAMENTATIONS OF THE PEOPLES OF DAGESTAN: POETIC TECHNIQUES AND MEANS. The article considers poetic features of the lamentations of the peoples of Dagestan. Lamentations belong to genres of funeral and ritual poetry. Originated in ancient times, lamentations have come a long way of its development. They reflect the echoes of archaic beliefs developed by the people since ancient times, going back to the early forms of religious beliefs – paganism, premonotheistic religions, which eventually underwent modifications, transformed and began to perform the functions of artistic techniques and means. The authors analyze the specific forms of lamentations, and identify their functional features in the general system of ritual and magical funeral rite. In the process of analysis of the actual material it is shown that the poetic means used in lamentations – images, motives, figurative and expressive means (appeals, comparisons, metaphors, personifications, etc.) contribute to the comprehension of the depth of the spiritual world of the people, its worldview and artistic enrichment of the genre nature of lamentations.
Key words: **funeral rite, genre, lamentations, beliefs, artistic techniques, means.**

Ф.А. Алиева*, канд. филол. наук, зав. отделом фольклора Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского научного центра РАН, г. Махачкала, E-mail: folkloriyali@mail.ru*
Ф.Х. Мухамедова*, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского научного центра РАН, E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

ЖАНР ПРИЧИТАНИЙ В ФОЛЬКЛОРЕ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА: ПОЭТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА

В данной статье предпринята попытка раскрыть поэтические особенности причитаний народов Дагестана: аварцев, даргинцев, кумыков, лакцев, лезгин, табасаранцев, рутулов, агулов, бежтинцев. В ней освещается жанровая специфика причитаний, выявляются особенности их идейно-художественного и эстетического содержания. Опираясь на научную литературу по теме и анализируя привлеченный фольклорный материал причитаний, авторы статьи дают обобщенную характеристику поэтическим приемам и изобразительно-выразительным средствам, используемым в них. Обосновывается мысль о том, что рассмотренные образы, мотивы, обращения, сравнения, метафоры, олицетворения, способствуют постижению глубины духовного мира народа, его мировоззрения, а также художественному обогащению жанровой природы причитаний. Значительное внимание в статье уделено функциональному значению поэтических приемов и средств в структурном построении произведения.
*Ключевые слова***: похоронный обряд, жанр, причитания, верования, художественные приемы, средства**.

Причитания – один из древнейших жанров в фольклоре народов Дагестана. Причитания относятся к жанрам, которые, сохранив устойчивость традиционной формы, бытуют и в настоящее время. Это поэтические произведения, сложенные по случаю утраты близкого человека. Как отмечает В.Г. Базанов, «это лирика больших человеческих переживаний, возникшая под впечатлением таких драматических событий, как смерть близкого человека» [1, с. 5]. Поэтическая ткань причитаний по глубине и тонкости описания душевной боли особенно выразительна и психологически насыщена; в них в наибольшей степени проявилось стремление к раскрытию душевных переживаний человека, его внутреннего мира, его чувств и настроений.

Причитания представляют собой богатый материал, позволяющий рассмотреть их познавательную сущность. Они дают немало сведений о национальной жизни народов Дагестана, о важных сторонах их культуры, обычаев, традиций, их религиозных воззрениях.

Изучению причитаний уделялось внимание еще дореволюционными исследователями [2; 3] и др. В последующем причитания были объектом внимания в работах известных российских фольклористов В.И. Смирнова [4], М.К. Азадовского [5], В.П. Аникина [6], К.В. Чистова [7] и др. В них рассматривались характер и содержание похоронного обряда и связанных с ним причитаний, их мотивы и функциональные особенности. Практически во всех учебных пособиях [8; 9; 10] даны разделы, посвященные жанру причитаний, в которых приводится описание самого похоронного обряда, анализируются основные типы и формы причитаний, соотносимые с традиционной мировоззренческой основой.

Причитания, равно как и сам традиционный похоронный обряд погребения умерших, исследовались и дагестанскими учеными-этнографами и фольклористами. Так, этнографом С.Ш. Гаджиевой (в соавторстве с фольклористом А.М. Аджиевым) опубликована статья, в которой подробно изложено описание обряда захоронения умерших, бытовавший у кумыков, охарактеризованы и тексты причитаний [11]. В работах С.М. Хайбуллаева, А.А. Ахлакова приводится обзор как самого похоронного обряда, известного у аварцев, так и анализ причитаний [12; 13]. В них обстоятельно раскрывается их жанровая характеристика, анализируются изобразительно-выразительные средства, выявляется мировоззренческая основа причитаний. Причитаниям посвящены самостоятельные разделы и в серии национальных очерков устно-поэтического творчества: аварцев [14], даргинцев [15], кумыков [16], лакцев [17], лезгин [18], табасаранцев [19], а также и малочисленных народов – рутулов, агулов, цахуров [20], бежтинцев [21]. Отдельным разделом под названием «Поэзия скорби» представлены похоронные причитания в коллективном труде «Традиционный фольклор народов Дагестана» [22, с. 168 – 181].

Похоронный обряд у многих народов Дагестана за некоторыми незначительными различиями в основном имеет сходные черты. У аварцев, даргинцев, кумыков, лезгин, лакцев и других народов после смерти человека в доме покойного поднимается плач, организуется место соболезнования – отдельно мужчин (во дворе) и женщин (в доме). У аварцев место сбора мужчин перед домом называется «Кверкьолеб бакI» («Место, где подают руку»). Взрослые мужчины пожимают руки самым близким покойного (отцу, сыну, брату) и выражают им свои соболезнования следующими устоявшимися формулами: «Да продлится жизнь оставшихся в живых», «Да облегчится участь покойного»). Другие формы соболезнования – объятия, тем более слезы – не допускаются [13, с. 13].

У даргинцев, так же как и у других народов Дагестана, всегда ценилось умение ярко причитать, с большой эмоциональной силой выражать чувство скорби. В народе считалось, что громко высказать свою боль и печаль, уметь достойно причитать, значит проявить уважение к покойнику и осветить дорогу к вечному покою. Вместе с тем в ряде даргинских сел считалось, что от чрезмерного оплакивания и проливания слез покойному становится только хуже. При всем единообразии традиции проведения похоронного обряда в различных районах даргинцев, в них все же обнаруживаются и некоторые отличительные особенности. Например, в сел. Уркарах известен обычай, сохранившийся и по сей день, – ношение в жару в траурные дни овечьего тулупа. Здесь мать, похоронившая сына, нередко произносит клятву-зарок: год не снимать овечий тулуп, и в этом селении нередко во время траура можно видеть в изнуряющую жару женщин в овечьих шубах. Как бы отголоском этой ритуальной традиции служит проклятие «*Буцlарил бархlи хlечил хlяка каммабигьаб!*» – «Чтоб ты в жару носил тулуп!» [15, с. 36 – 37].

С этой же ритуальной традицией сходен и кумыкский обычай ношения в селениях (летом и зимой) «близкими родственниками покойного верхней одежды и оружия, которые они не снимают даже ночью. Жена покойного годами спит в верхней одежде на войлоке, живет в темной комнате» [16, с. 51]. Похоронный обряд у кумыков представляет собой устоявшийся цикл, нарушение которого вызывало в народе негативное отношение. Женщины оплакивали покойного в специально отведенных для этого помещениях, мужчины собирались во дворе. Оплакивание покойного у кумыков нередко осуждалось, ибо это противоречило как исламу, так и суровым обычаям края.

С.Ш. Гаджиева и А.М. Аджиев пишут: «Особый интерес у кумыков представляет обряд, известный под названием «шахалай» (*шагьалай*) – своеобразное похоронно-ритуальное шествие и танец вокруг покойника» [11, с. 48 – 50]. Этот обряд совершался преимущественно по случаю гибели молодого человека, когда смерть была насильственной. У южных, средних и северных кумыков он имел свои отличия. Обряд «шахалай» и все действа, сопровождающие его, отражают древнейший обычай захоронения, и в настоящее время он забыт, можно сказать, практически не проводится.

Важнейшим атрибутом похоронного обряда многих народов Дагестана по мусульманским канонам является чтение молитв. К умирающему приглашали муллу или человека, который читал 36-ю суру Корана, «йасин». По мусульман-

ской религии того, кто не услышит эту молитву, причисляли к неуверовавшим в Аллаха. Во время чтения йасина мулла время от времени капал в рот умирающему холодную воду, также прикладывалась ко лбу влажная ткань (полотенце или носовой платок), т. к. считалось, что у умирающего высыхает в горле, и он испытывает жажду [23, с. 38 – 39].

После похорон чтение молитвы муллой на кладбище продолжается до 40 дней. В последнее время у мусульман часто отмечается и 52 дня.

Похоронно-обрядовая поэзия, сопровождающая ритуал захоронения умерших как выражение семейного горя, связанного со скорбными и трагическими событиями, обусловленными житейскими потребностями горцев, зародилась в глубоком прошлом на основе древнейших архаических верований. В процессе своего длительного исторического бытования она стала вбирать в себя более поздние религиозные представления. Во многих причитаниях, известных у разных народов Дагестана, обнаруживается смешение религиозных форм, их синкретизм, переплетение ранних архаических воззрений (языческих, зороастрийских) с поздними, мусульманскими.

Причитания в фольклоре народов Дагестана как неотъемлемая составляющая часть традиционного похоронного обряда также прошли длительный исторический путь своего развития, в процессе которого постепенно накапливался опыт многих поколений. Изначально основанная на целом комплексе древних представлений, исполненных ритуально-магического смысла, связанных как с языческим культом предков, так и с другими архаическими воззрениями, причитания со временем включают в себя религиозные мусульманские представления. Такие понятия как вера в загробную жизнь, в потусторонний мир, бессмертие человеческой души, ожидание Судного дня и др. вошли в структуру причитаний, воплотившись в ряд художественных образов, изобразительно-выразительных средств. Г.А. Гаджиев пишет: «В лезгинских верованиях, связанных с обрядом погребения, популярны такие мусульманские персонажи, как изымающий душу человека архангел Азраил и другие, допрашивающие умершего ангелы – Мункир и Накир. Широко распространено также представление о рае – «женет», аде – «жегьнем», а также представления о грядущем страшном суде, которое соответствует учению ислама» [23, с. 32]. Эти же понятия фигурируют и в причитаниях других народов Дагестана.

Причитания народов Дагестана тематически разнообразны. Среди них выделяются следующие циклы, сложившиеся по случаю гибели: отца, матери, брата, сестры, дяди и других близких родственников. В причитаниях, сложенных по случаю гибели отца, мужа или брата на войне, либо по случаю трагической утраты близкого в молодом возрасте, чувство горечи выражено особенно эмоционально. Воспроизводя глубокие психологические переживания, причитания подчеркивают драматичность переживаемых страданий, тем самым усиливают поэтическую составляющую похоронного обряда.

А.А. Ахлаков, характеризуя особенности бытования причитаний у аварцев, подчеркивал, что, выражая скорбные чувства человека, причитания содержали в себе анимистические и магические представления. «Это отдельные элементы, которые, по-видимому, в древности являлись отражением веры человека в магическую силу слова… К примеру, таковы поэтические формулы, характерные и для плачей других народов, как отрицание смерти, обращение к покойнику встать из могилы, призыв к силам природы оживить его, картины предсказания смерти, вещие сны и др. Образцом плача-символа с вещим сном, может служить следующий текст: «…Я видела во сне / Белого коня посреди двора. / Затем видела во сне / Белую поклажу на коне. / Я видела во сне / Полный дом соловьев / Я видела во сне / Полную крышу ворон» *(«Дида макьилъ бихьана / Азбар бакьулъ хъахlаб чу. / Цинги макьилъ бихьана / Чода тlад хъахlал гьирал. / Дида макьилъ бихьана / Рукъ ракъанда ицц баккун / Цинги макъил ихьана / Рукъ цlурал буллбул хlанчlu»*) [13, с. 16 – 17]. Затем поясняется метафорический смысл сна: «белый конь» означает носилки, на которых обычно у мусульман несут умершего хоронить; «белая поклажа на коне» – саван, в который заворачивают тело; «полный дом соловьев» – женщины, сидящие в «Доме слёз»; а «вороны, сидящие на крыше» – это мужчины, пришедшие на соболезнование. Одним словом, дается символическое описание смерти и погребального обряда

Особую красочность, яркость и выразительность в причитаниях придают широко используемые в них традиционные приемы песенной лирики – обращения, сравнения, метафоры, художественные параллелизмы и другие изобразительно-выразительные средства. Так, в поэтическую ткань причитаний входит целый ряд обращений: к Аллаху, к умершему с просьбой встать, открыть глаза, вымолвить слово, а также к окружающим, к природе и т. д. Подобные обращения присутствуют во многих причитаниях кумыков, лакцев, рутулов, лезгин. Например, одно из кумыкских причитаний сестры по умершему брату «Ваях» («Ваягь»), состоящее из целого ряда обращений к покойному, начинается и завершается упоминанием Аллаха: «Аллах воистину разгневался на нас!.. /…Не вопить ли в суматохе? / Это ты, оказывается, упал (замертво), / Почему мы с этим смирились? / Моей матери, ох, сын! / Больше не родится, больше не умрет! / В этот мир больше не вернется! / Медовое чрево моей матери опустело, / Когда увидела тебя (мертвым), / Отныне после смерти твоей / Да исчезну я из этого мира, будто и не было меня! / Аллах воистину разгневался на нас!» *(«…Аллагьны герти ачуву чыкъаъан экен оьзюбюзге! / Вуя-гьарай, гьараймеди?! / Сен экенсен йыгъылъан! / Къарап неге, вай, турабыз?! / Къабул неге, вай, болабыз?! / Сыдырып алгъан ерге, гьейлер, эт гелир, / Юлкъуп алгъан ерге, гьейлер, чач гелир. / Мени анамны, вай, уланы! / Дагъы тувмас, дагъы оьлмес! / Дюньялагъа дагъы айланмас! / Анамны бал къурсагъы бошалды, / Сени къарап, вай, гёргенде… / Эннидеи сонг, сенден сонг, / – Яшынайым дюньялярда ёкъ йимик! / Аллагьны герти ачуву чыкъаъан экен оьзюбюзге!»*) [24, с. 419 – 420].

Здесь подчеркивается мысль о том, что смерть брата случилась по воле бога, который за что-то разгневался на покойного (на его семью, близких) и ниспослал это тяжкое испытание.

Подобные обращения иногда носят развернутый характер, в них могут быть воссозданы и подробности состояния души причитающего и характеристика самого умершего. Примечательно, что нередко в обращениях к умершему включаются не только мотивы возвеличивания героя, его личных качеств, но и проклятия в адрес тех, кто виновен в гибели парня в расцвете лет. Так, в кумыкском причитании по сыну, убитому врагом в обращении к тому, по чьей вине погиб сын, звучат следующие проклятия: «Пусть его тела белый саван не коснется! / Пусть его люди о случившемся не узнают! / Пусть над ним зарежут щенка! / Пусть в его дворе тазияты не убудут! / Пусть стоящих там и людей его [родственников] не останется!» *«Этине акъ гебинлер тиймесин! / Адамлары не болгъанны билмесин! / Уьстюнде кюляй бала союлсун! / Абзарында тазият кем болмасын! / Эретургъан адамы да къалмасын!»* [24, с. 379]. Основной смысл этих проклятий означал, чтобы виновник в смерти сына был похоронен без исполнения общепринятых у мусульман похоронно-ритуальных действий.

Нередко композиция причитаний выстраивается в развернутых монологах, построенных в вопросительной форме. Они могут состоять из целой вереницы вопросов, на которые, по сути, и нет ответа. Так, в кумыкском «Причитании по брату, умершему от ран» сестра, оплакивающая брата, горько причитает и задает вопросы: «…В день, когда ты родился, разве / Было тебе предписано Аллахом! / Умереть от руки того врага?! / На тебя такая беда обрушилась, брат мой, / С кем мне эту беду перенести?! / С горячо любимым братом я рассталась, / [О,] мусульмане, куда мне теперь идти [от горя]? *(«Аналардан тувгъан гюнде / Сагъа Аллагь язгъанмы, / Ол душманны къолундан оьлер деп?! / Сагъа шулай къыйын гелип, амалым, / Ол къыйынны кимлер булан кютейим?! / Кёп сюеген амалымдан айрылдым, / Бусурманлар, энни къайда гетейим?! / Сагъа этгенге, жан амалым, Гьакъ этсин!»*) [24, с. 426–427]. Здесь же, как видим, звучит и обращение ко всем с отчаянным вопросом, как ей дальше жить, что делать.

В причитаниях часто встречаются обращения к покойным с пожеланием попасть в рай. В агульском причитании «Джан, родная мама!» дочь, оплакивая умершую мать, обращается к ней: «…Как ты истощала! / Как ты высохла! / Оставлять умерших дома обычая нет, / Счастливого пути тебе! / Да попадешь ты в райский сад! / Джан, родная мама!» *(«…Вун фидахlан цlуруни! / Вун фидахlан рукъуни! / Атас аьдат адава, / Вири рекъягъ урхьурай! / Вун джейн аттинбагь дихьурай! / Джан аьзиз баб!»*) [24, с. 360].

В другом агульском причитании «О, мама!» дочь спрашивает у умершей матери, как она поступит в Судный день, выдержит ли: «О, мама! Положили тебя в могилу, / Оказалась ты в оковах (т.е. в каменных стенах), / Большое горе будет на душе. / Вера ислам что скажет? / Если не выдержишь допроса в Судный день, / Что сделаешь мама?!» («*Я баб! / Икlуни вун нюкьари, /Архьуни вун рукьари. / Ругун теле хьаси вартал, / Эхе дагьархьаси джан дил. / Иман ислам фи пучин? / Пас дахьучин вай на хlал, / Леви и, баб?!*») [24, с. 360].

В обращениях к умершему оплакивающая дает ему советы, как вести себя на том свете, что говорить при встрече с умершими родственниками. В лезгинском плаче мать, обращаясь к покойному сыну, причитает: «…Такие молодые, как ты, там тоже есть, / Если у тебя будут расспрашивать (о живых), / Ответь: Все в тумане [в жизни], / Все время, дожди идут, / Скажи, джан, матери!.. / Я никого не видел, / И меня никто не видел, / Скажи, джан, матери!» *(«Вун хьтин жигьилар гьанамадава, / Вавай хабар кьуртlа – / Игисна цифава / Илигна хумул къвазава. / Лагь, чlан дидедин!.. / Я зун касдизни акунач, / Я зазни касс акунач / Лагь, чlан дидедин!..»*) [18, с. 48].

Как видим, в этом причитании присутствуют просьбы при встрече с покойными на том свете не рассказывать им о земной жизни, о том, что происходит с живыми. А.М. Ганиева подчёркивает, что это как бы «своеобразное суеверное «вето», боязнь того, что мертвые придут с того света, чтобы общаться с живыми людьми в результате чего и они могут приобщиться к покойникам» [18, с. 49].

По эстетической ценности, глубине излитых чувств, силе психологического воздействия причитания по умершему брату, особенно выразительны и эмоциональны. Смерть родных – отца, матери, сестры, дяди и др. – это большое горе для близких, но потеря брата для сестры – это невосполнимая утрата, которая очень горестна и ни с чем не сравнима. Не случайно у многих народов Дагестана бытует суждение, что мужа всегда можно найти, сына – всегда можно родить, а брата ни найти, ни родить невозможно.

В причитаниях, посвященных гибели брата, содержатся устойчивые формулы, общие места, клише, образные фрагменты и другие средства художественной выразительности, отработанные многовековой практикой их исполнения. Такие причитания очень эмоциональны и выразительны в передаче психологического состояния, связанного с чувством глубокой утраты. Особенность их состоит в том, что они выстроены в форме излияния души, оплакивающая просит у Всевышнего помощи, ищет утешения и успокоения. Приведем одно из таких причитаний, известных у даргинцев (кубачинцев). «…Случившееся большое горе сердце мое прожгло, / Почернел весь мир, сердце опечалилось, / Почему я не

умерла, о, мой любимый брат! / Зачем мне этот мир, будь он из червонного золота? / Когда нет моего брата, мне ничего не надо! / Ой, Аллах, мой Аллах, мой Всевышний Аллах! / Пусть умрет сестра, мой брат, мой любимый брат!» *(«...Хехасиб бачьиб бала укIе бецIакъай дила, / Цутте бухакъай дуна, мягIтал бухакъай укIе, / Ду сили йибкIекIадва, ва дила викку уцце? / Се бакьидан йе дуна, мад мутила бухая? / Дила уцце ливакквал, сечIу акквал южилла! / Гъай Аллагь, дила Аллагь, дила чивазив Аллагь! / Юцце йибкI, дила уцце, дила виккузив уцце!»*) [24, с. 397 – 398].

В приведенном причитании, как и во многих других, композиционно построенных в форме монолога, встречаются выражения, которые стали «общими местами», устойчивыми фразеологическими оборотами («Почему я не умерла, мой брат?», «Пусть умрет твоя сестра» и т. д.), усиливающими его эмоциональное звучание. Оплакивая брата, сестра отказывается от всего мира, который для неё почернел, она ничего не хочет – ни червонного золота, ни жизни на земле. Это трогательное причитание, исполненное трагических нот и переживаний, берет за душу, волнует сердце и вызывает чувство непомерного сострадания к оплакивающей.

Причитания очень выразительны и благодаря обилию символов, метафор, которые органически входят в ткань текста, дополняют его и художественно обогащают. Следующее рутульское причитание, созданное на азербайджанском языке также посвящено гибели брата: «На этой горе снег пусть не выпадет, / Если выпадет – пусть не растает. / Пусть даже далекий мусульманин / С братом своим не расстанется! / Азраил мою душу заберет, / Желания в душе останутся. / Что [Азраил] душу заберет, не боюсь, / Жаль, умер брат, одна я осталась! / О, Аллах, где же мой любимый брат?» *(«Бу дагъда къар ягъмасын, / Ягъан къар эритмесин. / Гьеч бенде муьсуьлманлер / Къардашдан айрылмасын. /Азраил джаным алыр, /Арзуман джанда къалыр. / Джан алмахдан къорхмырам, / Къардашы оьлуьб къалдым! / Гьай, Аллагь, гьаны менин къардашым?»*) [24, с. 440].

Чувство горечи по случаю утраты сына звучит особенно выразительно благодаря символам, метафорам, образным сравнениям и в следующем даргинском причитании: «Земля укрывшая тебя, / Пусть превратится в рис и / Птицами [спустившимися] с неба / Пусть [рис] будет съеден. / Доски, укрывшие тебя, / Пусть превратятся в книгу Коран, / Которая учеными Мекки / От начала до конца будет прочитана... / От нисходящих светлых лучей / Пусть светлую могилу он найдет. / Чтоб этот мир позабыть, / Пусть будет послан ему рай!» (*«Этти чихъакьив гIянчча / Агандел цIуба биринж, / Гьавала ахьлигIнали / Луцlунни, дучахана. / Этти чидиццур кьуркьли / Агав кьуруънна тахьтар. / Маккала гIялимтали / Гьар кIаппар делчIахана… / Чикадиццул шала нур / Хяв шалали дарккаби. / Гьеж дуне хъумертижил /Деккав дурхъа алжана»*) [24, с. 370 – 371].

По степени выразительности, глубине чувств и образности к предыдущим причитаниям очень близок и лакский текст: «Ой, люди, вокруг сидящие!..» / Ой, люди, вокруг сидящие! / Что за беда свалилась на мою голову?! / Нет сына, ушел по дороге, откуда нет возврата, / Ушел в село без ворот, / Ушел в комнату без дверей и окон, / Поспешил сесть на деревянного коня, / Лестница вернулась, сам не вернулся». / *«Аман, агьали, лагма цири! / Ва ци балари ттул бакIрачIан бувкIсса?! / Акъассар арс, лавгссар зана къаикIай ххуллийх, / Лавгссар нузкьунтту дакъа шяравун, / ЧIавахьулу-нузкьун дакъа къатлувун, / ТIаннул чай бурти икIан анаварну ивкIун ур, / Чурттту зана хьунни, цува зана къавхьунни»* [24, с. 378 – 379].

Под емкими метафорами здесь подразумеваются отдельные стороны (детали) похоронной обрядности у мусульман «…ушёл в комнату без окон и дверей» – имеется ввиду, что похоронен в могиле; «…деревянный конь» – это лестница, на которой покойного несут на кладбище.

Итак, причитания относятся к древнейшим жанрам семейно-бытовой обрядовой поэзии народов Дагестана. По глубине и выразительности чувств, по силе эмоционального воздействия, высокой художественности и поэтичности причитания являются одним из богатейших жанров в фольклоре народов Дагестана. Зародившись в глубокой древности, причитания прошли длительный путь своего развития и послужили ценнейшим источником для изучения истории народа, его психологии, дум, чаяний и устремлений, нравственно-этических и эстетических представлений народа.

Причитаниям свойствен сугубо импровизационный характер; они живучи и слагаются по каждому конкретному случаю. Ни один текст не повторяет другой, в силу чего причитания характеризуются большим тематическим многообразием и художественным совершенством. В них проявляются тончайшие нюансы человеческой души, связанные с потерей близкого человека, выражению которых во многом способствует используемый в них богатейший арсенал поэтических приемов и средств.

Библиографический список

1. Базанов В.Г. *Русская народно-бытовая лирика: Причитания Севера в записях В.Г. Базанова и А.П. Разумовой.* Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1962: 598.
2. Данилов В. Носители похоронных причитаний в Малороссии. *Киевская старина.* 1905; № 4: 31 – 32.
3. Успенский Д.И. Похоронные причитания. *Этнографическое обозрение.* 1892; 2–3: 98 – 111.
4. Смирнов В.И. Народные похороны и причитания в Костромском крае. *Второй этнографический сборник Костромского научного общества по изучению местного края.* Вып. XV. Кострома, 1920: 21 – 126.
5. Азадовский М.К. Ленские причитания. *Статьи о литературе и фольклоре.* Москва – Ленинград: Худож. лит., 1960: 114 – 174.
6. Аникин В.П. Причитания. *Русское устное народное творчество.* Москва: Высшая школа, 2001: 203 – 223.
7. *Причитания.* Вступ. ст. и примеч. К.В. Чистова; подг. текста Б.Е. Чистовой и К.В. Чистова. Ленинград: Сов. писатель, 1960: 434.
8. Аникин В.П., Круглов Ю.Г. *Русское народное поэтическое творчество.* Ленинград: Просвещение, Ленингр. отделение, 1987: 479.
9. *Русское народное поэтическое творчество:* учебное пособие для пед. ин-тов. Москва: Высшая школа, 1978: 440.
10. Чичеров В.И. *Русское народное творчество*. Москва: Издательство МГУ, 1959: 525.
11. Гаджиева С.Ш., Аджиев А.М. Похоронный обряд и причитания кумыков. *Семейный быт народов Дагестана в XIX – XX вв. Дагестанский этнографический сборник.* Махачкала, 1980: 47 – 67.
12. Хайбуллаев С.М. Аварская народная лирика. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1973: 60 – 82.
13. *Научное наследие А.А. Ахлакова в рукописях*. Сост. Ф.А. Алиева; отв. ред. Ф.Х. Мухамедова. Махачкала, 2017: 13 – 37.
14. Халидова М.Р. Устное *народное творчество аварцев*. Махачкала, 2004.
15. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев.* Махачкала, 1999: 36 – 55.
16. Аджиев А.М. *Устное народное творчество кумыков*. Махачкала, 2005.
17. Халилов Х.М. *Устное народное творчество лакцев*. Махачкала, 2004.
18. Ганиева А.М. *Очерки устно-поэтического творчества лезгин*. Москва: Наука, 2004.
19. Курбанов М.М. *Душа и память народа: Жанровая система табасаранского фольклора и ее историческая эволюция.* Махачкала: Дагкнигоиздат, 1996.
20. Ибрагимова Ф.М. *Устно-поэтическое творчество рутулов, агулов, цахуров.* Отв. ред. А.М. Аджиев. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2018: 129 – 165.
21. Гаджиев Г.А. Пережитки древних представлений в похоронно-погребальных обрядах лезгин. *Семейный быт народов Дагестана в XIX – XX вв. Дагестанский этнографический сборник.* Махачкала: Тип. Даг. филиала АН СССР, 1980: 29 – 47.
22. *Традиционный фольклор народов Дагестана*. Москва: Наука, 1991.
23. Халилов М.Ш. *Язык, фольклор и этнография бежтинцев.* Москва: Институт перевода Библии, 2017: 452 – 492.
24. *Свод памятников фольклора народов Дагестана*: в 20 т. Под ред. М.И. Магомедова. Т. 6: Обрядовая поэзия. Сост. Х.М. Халилов, Ф.А. Алиева; отв. ред. А.М. Аджиев. Москва: Наука, 2017.

References

1. Bazanov V.G. *Russkaya narodno-bytovaya lirika: Prichitaniya Severa v zapisyah V.G. Bazanova i A.P. Razumovoj.* Moskva –Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1962: 598.
2. Danilov V. Nositeli pohoronnyh prichitanij v Malorossii. *Kievskaya starina.* 1905; № 4: 31 –32.
3. Uspenskij D.I. Pohoronnye prichitaniya. *`Etnograficheskoe obozrenie.* 1892; 2-3: 98 –111.
4. Smirnov V.I. Narodnye pohorony i prichitaniya v Kostromskom krae. *Vtoroj `etnograficheskij sbornik Kostromskogo nauchnogo obschestva po izucheniyu mestnogo kraya.* Vyp. XV. Kostroma, 1920: 21 –126.
5. Azadovskij M.K. Lenskie prichitaniya. *Stat'i o literature i fol'klore.* Moskva –Leningrad: Hudozh. lit., 1960: 114 –174.
6. Anikin V.P. Prichitaniya. *Russkoe ustnoe narodnoe tvorchestvo.* Moskva: Vysshaya shkola, 2001: 203 –223.
7. *Prichitaniya.* Vstup. st. i primech. K.V. Chistova; podg. teksta B.E. Chistovoj i K.V. Chistova. Leningrad: Sov. pisatel', 1960: 434.
8. Anikin V.P., Kruglov Yu.G. *Russkoe narodnoe po`eticheskoe tvorchestvo.* Leningrad: Prosveschenie, Leningr. otdelenie, 1987: 479.
9. *Russkoe narodnoe po`eticheskoe tvorchestvo:* uchebnoe posobie dlya ped. in-tov. Moskva: Vysshaya shkola, 1978: 440.
10. Chicherov V.I. *Russkoe narodnoe tvorchestvo*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1959: 525.
11. Gadzhieva S.Sh., Adzhiev A.M. Pohoronnyj obryad i prichitaniya kumykov. *Semejnyj byt narodov Dagestana v XIX –XX vv. Dagestanskij `etnograficheskij sbornik.* Mahachkala, 1980: 47 –67.
12. Hajbullaev S.M. Avarskaya narodnaya lirika. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1973: 60 –82.
13. *Nauchnoe nasledie A.A. Ahlakova v rukopisyah*. Sost. F.A. Alieva; otv. red. F.H. Muhamedova. Mahachkala, 2017: 13 –37.
14. Halidova M.R. Ustnoe *narodnoe tvorchestvo avarcev*. Mahachkala, 2004.

15. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva dargincev.* Mahachkala, 1999: 36 –55.
16. Adzhiev A.M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo kumykov*. Mahachkala, 2005.
17. Halilov H.M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo lakcev*. Mahachkala, 2004.
18. Ganieva A.M. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva lezgin*. Moskva: Nauka, 2004.
19. Kurbanov M.M. *Dusha i pamyat' naroda: Zhanrovaya sistema tabasaranskogo fol'klora i ee istoricheskaya `evolyuciya*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1996.
20. Ibragimova F.M. *Ustno-po`eticheskoe tvorchestvo rutulov, agulov, cahurov.* Otv. red. A.M. Adzhiev. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2018: 129 –165.
21. Gadzhiev G.A. Perezhitki drevnih predstavlenij v pohoronno-pogrebal'nyh obryadah lezgin. *Semejnyj byt narodov Dagestana v XIX –XX vv. Dagestanskij `etnograficheskij sbornik.* Mahachkala: Tip. Dag. filiala AN SSSR, 1980: 29 –47.
22. *Tradicionnyj fol'klor narodov Dagestana*. Moskva: Nauka, 1991.
23. Halilov M.Sh. *Yazyk, fol'klor i `etnografiya bezhtincev.* Moskva: Institut perevoda Biblii, 2017: 452 –492.
24. *Svod pamyatnikov fol'klora narodov Dagestana*: v 20 t. Pod red. M.I. Magomedova. T. 6: Obryadovaya po`eziya. Sost. H.M. Halilov, F.A. Alieva; otv. red. A.M. Adzhiev. Moskva: Nauka, 2017.

Статья поступила в редакцию 22.11.18

УДК 82

Ali-Zadeh F.A., *postgraduate, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: javadova18@bk.ru*

SOCIOCULTURAL REFORMS AND THE PROBLEM OF FREE SPEECH (BASED ON THE "HAYAT"[1]). In the early 20th century straining of the socio-political processes in Russia resulted in demonstrations and strikes that eventually led to signing of the Manifesto by the ruling circles. The Manifesto signed by the government led to a series of reforms. Freedom of speech, press, conscience, assembly and union, as well as inviolability of person and property and other matters were promised to the people. The revolution of 1905, a number of authorities given to the people by the Tsar and its impact on the socio-political life of the country, the ongoing processes in the country were reflected on a regular basis in the "Hayat", where these issues have been studied based on the facts.

Key words: **Manifesto of October 17, Ahmad bey Aghayev, Ali bey Huseyn-Zadeh, freedom of conscience, First Duma, deputies.**

Ф.А. Ализаде, *диссертант, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан, E-mail: javadova18@bk.ru*

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ РЕФОРМЫ И ПРОБЛЕМА СВОБОДЫ СЛОВА (НА ОСНОВЕ ГАЗЕТЫ «ХАЯТ» ("HƏYAT"))

Обострение социально-политических процессов в России начала XX завершилось митингами и забастовками, что в результате привело к подписанию манифеста со стороны правящих кругов. Манифест, подписанный государством, стал причиной проведения ряда реформ. Народу были обещаны свобода слова, печати, совести, собрания, неприкосновенность личности и имущества и т.д. В газете «Хаят» («Həyat») регулярно отображались темы революции 1905-го года, процессов, проходящих в стране, ряда полномочий, предоставленных народу царем и влияние этого на социально-культурную жизнь народа. Данная статья была исследована на основе этих вопросов.

Ключевые слова: **Манифест от 17 октября, Ахмад бек Агаев, Али Бей Гусейн-Заде, свобода совести, Первая Дума, депутаты.**

In the early XX century social and political processes taking place in Russia as well as in Azerbaijan, the mass strikes conducted by workers, deterioration of living conditions of the peasants and thus, unrest stirred up by them rather exacerbated the situation in the country. Strikes spread across the country led the Tsarist Russia to make significant steps. The Manifesto of October 17, 1905 was one of the most important steps taken by Russia. Undoubtedly, the occurred processes were reflected in the press as well. According to the opinion of Hasan bey Zardabi, the founder of Azerbaijan's national press, "The press is a mirror of the given period, time". Approaching the matter from this aspect it is necessary to note that indeed all the socio-political processes taking place in Russia, as well as in Azerbaijan were regularly enlightened in the press in the early XX century.

The Russian text of the Manifesto of October 17 issued by Tsarist Russia was published in the 42nd issue of the "Бакинские губернские ведомости"[2] (1894 –1916) on October 22. Initially this Manifesto was met mainly with satisfaction in Baku, which was one of the flashpoints of the revolutionary movement encompassing Russia entirely. A sense of hope was formed by the promises about freedom of speech, press, conscience, assembly, association, etc., as well as inviolability of person and property, and the people's participation in the State Duma and governing the country [1, p.172 –173]. The translation of the Manifesto into the native language was published in the "Hayat" on October 25. The Azerbaijani translation of the Manifesto was made by Ahmad bey Aghayev, who previously was the editor of the "Hayat", then that of the "Irshad". The Arabic translation of the text was entrusted to Mufti of Transcaucasia Huseyn Afandi Gayibov.

The "Hayat" wrote about it: "At the request of the Vicar Caucasian Clerical Office, the "Hayat" newspaper office sent "The New Code of Laws" translated by our editorial director Ahmad bey Aghayev to the Caucasian governors in order to distribute it among the Muslim villages". Mufti of Transcaucasia His Excellency Huseyn Afandi Gayibov undertook translation of "The Code of Laws" into Arabic. The translation will be distributed among Dagestan villages" [2, 11 August, 1905].

The author of the Manifesto was political figure Sergei Yuliyevich Witte, who was the Prime Minister of the tsarist government from 1890 to 1906 [3, p. 614].

Let us look over some moments from the Manifesto: " ... We entrust the government with our unyielding and steady wantage to give people freedom of the individual, freedom of conscience, freedom of speech, and freedom of association. To ensure the population's participation in the Duma it is necessary to involve immediately even the class absolutely deprived of the right to be elected, as well as to note the further development of the basis of the right to be elected in the newly established code of laws" [2, 25 October, 1905].

Ali bey Huseyn-Zadeh, the editor of the "Hayat" compared the events occurred in the Russian state with one of the articles on nature study by Hasan bey Zardabi. According to him, cerebral vessels are the factor of a human body that puts all the human body in motion, and he compared this factor with the occurring events: roads and railways were shown as compared to blood vessels, while posts and telegraph wires as cerebral vessels. He explained the reason, why during demonstrations the revolutionaries mainly demanded to shut down railways, posts and telegraph wires by the fact that railways met all the needs of the country and everything was brought by rail. Some information was transmitted by telegraph and post. Ali bey Huseyn-Zadeh wrote: "The class of revolutionaries have cognized the value of these two powers long ago. They realized that the importance of these two powers was above a soldier and army. The soldier is a simple tool and part of a body! They cannot move nor do anything without blood" [3, p. 118 –119].Events that occurred in different regions of Russia, as well as in Azerbaijan were published daily in the "Hayat", while there was interruption in activity of railways, posts and telegraph wires, which was replaced by strikes.

From newspaper reports: "Telegraph news".

This time the railroad strike prevents work in Baku oil fields. As! Most things sent for the fields were left in the railway areas" [2, October, 1905]. The people welcomed freedom given by Tsarist Russia with pleasure. Gatherings were held and meetings were conducted. People of various strata took part in these strikes. The people hoped. They hoped that as a result of the reforms, ensuring improvement of their lifestyles, to be implemented very soon the people's living conditions would be improved, and the solution of problems like carrying out new reforms on the quality of education, on application of mother-tongue-based education system at schools, as well as on development of industry and agriculture, etc. would prove their values. As we mentioned above, demonstrations, meetings, gatherings were held during the period before and after the Manifesto of October 17, people of various strata demanding their rights from the ruling circles.

"Azerbaijani entrepreneurs' and intellectuals' inclinations to opposition started to manifest themselves. The national entrepreneurs' and intellectuals' most active representatives realized that events, which had started in Russia, were the beginning of an important period in the lives of the peoples, living on the national outskirts of the empire" [4, p. 58]. On December 16 in 1905 a meeting comprising Baku landowners, entrepreneurs and rich folk was held in the city park, where a number of representatives

[1] The name of the newspaper is translated into English as "Life".
[2] It is translated into English as "Baku Provincial Bulletin".

among them made a speech, and in the end a requisition was prepared. The "Hayat" reported about this event in its 123rd issue and published the content of the requisition.

Some moments from the transliterated content of the requisition:

"1. They pinned their hopes on freedom promised by the state, and requested for that freedom from the state to give it to them without fail."

It is unknown how long our Muslims will wait for freedom, and if this freedom (humane right) is not given to them without fail then what they will do, and if they are going to do something then what they are waiting for. Because freedom given on October 17 is not implemented, and what has been given, is taken back. For example, the freedom of speech and press and the freedom of association start to be taken back, and those, who have gathered in the meeting, know all this" [2, 21 December, 1905]. Rousing unrest in Russia and on its outskirts could not calm down. On August 5 in 1905 Nicholas II issued a decree on establishment of the State Duma. "In less than a week after the grand opening ceremony of the First Duma (on May 5) its deputies made demands addressed to Tsar. They comprised such demands as holding general elections, abolishing all restrictions put on legislative activities of the Duma, protecting freedoms of citizen, abolishing capital punishment, preparing an agrarian reform, revising the tax system, passing to general and free education, meeting requirements of the national minorities, implementing an absolute political pardon and other demands that Liberals once put forward. However, the government obedient to Tsar refused these demands. Finally, on July 8 in 1906 the first Duma was dissolved [5, p.28-31].

Issues concerning the State Duma were touched upon in the tsarist Manifesto of October 17, 1905, and it was emphasized in the "Hayat" that "it is necessary to involve immediately even the class absolutely deprived of the right to be elected in order to ensure the population's participation in the Duma". The main issue concerned deputies to be elected to the State Duma [3, p. 25].

In general, who are the deputies and what privileges do they have?! It was persons, who meant to act as the elected people's deputy in the State Duma, put forward the solutions of the people's all social problems as a matter of grave concern before the ruling circles, and seek ways of solution. And intellectuals of that period brought forward very polemic thoughts on this subject as "How should be our deputies?" [3, p. 40].

The subject was touched on as a serious issue in the columns of the "Hayat", and to the question "Who are the deputies elected to the State Duma?" was given a sufficient answer: "The right to send a deputy authorized by the nation to a meeting or to that nation is called "the electoral (voting) right". These deputies solve and decide problems concerning their voters instead of them in the meeting together with the deputies elected by other nations".

The paper addresses some historical facts on the issue regarding deputies, as well as emphasizes the Muscovite kings' working principle with them three hundred centuries ago [2, 23 December, 1905].

According to historical facts, adoption of new laws, tax collection, military affairs of the state, conclusion of peace agreements between states and other issues were resolved with deputies in state meetings. These deputies were invited from different areas of the Russian land [2, 23 December, 1905]. After 1653 these "state meetings" were never invited again to solve the state's corrective work. Starting from 1905 the issues on solution of state affairs were again put on the agenda of the State Duma.

An interesting matter about the deputies' authorities is the matter about their interferences in the work of the ruling circles, i.e. the ministers and viziers: "Each deputy of the nation and people can demand an explanation from separate ministers about governing not only officers (from the highest to the lowest rank) subordinated to ministers and viziers, but also ministers themselves and the whole government, and ask them what the government intends to do regarding such and such issues" [2, December, 1905].

Uzeyir Hajibeyov's convincing opinions that "being elected as a deputy to the Duma by the people in order to help the people to get out of a difficult position and to find a way out of the needs is a very important duty and not all can carry it out" draws the persons really intending to be elected as a deputy to make an honest decision in their work. The publicist puts a number of issues before the deputies. If the deputy is elected among the people, then (s)he must perceive all the people's needs and pay attention to the solution of each class's peculiar needs [3, p. 40]. U. Hajibeyov appreciated perfect knowledge of Russian as an important criterion for the deputies. Because a deputy without language skills could not explain the illiterate people's needs in the State Duma, i.e. "... a deputy must know Russian perfectly to explain the need properly".

The deputy must be a little brave expressing his/her thoughts. Qualities like timidity, cowardice are not for the deputy. "This is a platform, where each deputy feels free to do the work (s)he considers necessary for discharging and performing his/her duty undertaken by him/her. The deputy must never forget that he is the hope – the unique one for the people. Eyes of the people, having elected him/her are just on him. It gives the deputy boldness and courage, inspires him every moment" [3, p. 40]. The deputy must not think about his own personal benefit, and must be guided by the people's interests. According to the news of December 23, a meeting of officers and teachers was conducted in Baku city office. The issues of participation of schools in strikes and demonstrations, as well as of closing of schools guided by this reason were discussed at the meeting. It was decided that the educational system would not benefit from joining of schools to the strikes, as these schools were not run by state resources. According to the "Hayat" report, "… afterwards, our goal is that children idly wandering during the strikes would not be at least deprived of classes. Moreover, closing the doors of our schools will be of no benefit to strikers struggling for freedom" [2, 8 November, 1905].

The problem of education in the native language at high schools was one of the reforms included in the tsarist Manifesto, which expressed different opinions on the ways of its implementation now in education, as well as on involvement of teachers with a good command of Turkish in the issue and on other matters. Abdulla Sur considered solution of the problem with textbooks important in the implementation of reforms in education. The author considered the problem of teaching from a book, each teacher wants to, unproductive.

Concerning the study in the native language at high schools, Abdulla Sur, first of all, touched the question on perfectly mastering the mother tongue by teachers. He emphasized that though some of them graduated from a university, they could not speak in their literary native language. He showed that others engaged in teaching just based on some experience, while some of them were completely inexperienced, being aware of neither a teaching method, nor nurture work, nor Turkish, nor the Turkic literature. Of course, Abdulla Sur severely criticized such men, and wished the education system to be reconsidered: problems of choosing subjects, drawing up new textbooks as soon as possible, as well as involving the educated personnel and teachers in the education process to be solved.

The Manifesto of October 17, 1905 and the resulting social and cultural reforms played a major role in the political and social life of that period, and gave some incentive to giving freedom of speech, freedom of conscience, freedom of the press, and to establishment and formation of certain organizations and unions, charities, as well as to activity of the press in Russia and Azerbaijan.

Библиографический список / References

1. Huseynov Shirmammad. *Leaves from our published legacy.* Baku, 2007.
2. *The "Hayat" (1905-1906).*
3. Hajibeyov Uzeyir. *Selected works*. Baku, 1985.
4. Mammadov Isag, Mammadov Chingiz. *The political history*. Baku, 2006
5. Seyid-Zadeh Dilara. *Roads leading to independence in the early 20th century*. Baku, 2004.

Статья поступила в редакцию 22.11.18

УДК 808.5

Bogdanova Yu.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, GAU Northern TRANS-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: bogdanowa2907@mail.ru*

LOMONOSOV – THE FATHER OF RUSSIAN ELOQUENCE. In modern conditions, eloquence is an important element of communication and a mechanism for achieving success in various negotiations. Created by Aristotle in the IV BC. rhetoric was officially recognized in Russia only at the beginning of the 17th century, when M. V. Lomonosov defined the role of eloquence in the educational process. In his brief guide to eloquence, published in 1748, Lomonosov revealed the rules of eloquence and poetry and formulated the definition of rhetoric. He believed that "eloquence is the art of talking about any given matter, to talk beautifully and so to influence the others to join your opinion". The rhetoric of Lomonosov is directly connected with conviction. Expanding scientific knowledge in Russia, Lomonosov made a huge contribution to the development of rhetoric. His works in this field became a breakthrough and the basis for the development of the art of eloquence. The development of Lomonosov formed the scientific base of oratory. Lomonosov turned to eloquence as a tool to achieve an understanding of his scientific research. The ability to speak and communicate their thoughts to others has become the fundamental principle of its effective activity.

Key words: **rhetoric, eloquence, perception, discourse, scientific basis.**

Ю.З. Богданова*, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: bogdanowa2907@mail.ru*

ЛОМОНОСОВ – ОТЕЦ РУССКОГО КРАСНОРЕЧИЯ

В современной жизни красноречие выступает важным элементом коммуникации и механизмом достижения успеха в различных переговорах. Созданная Аристотелем в IV в. до н.э. риторика была официально признана в России лишь в начале XVII в., когда М.В. Ломоносов определил роль красноречия в образовательном процессе. В изданном в 1748 г. «Кратком руководстве к красноречию» Ломоносов раскрыл правила красноречия и поэзии, сформулировал определение риторики. Он считал, что «красноречие есть искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об ней мнению». Риторика Ломоносова риторика непосредственно связана с убеждением. Расширяя научное знание в России, Ломоносов внес огромный вклад в развитие риторики. Его работы в данной области стали прорывом и основой развития искусства красноречия. Ломоносов обращался к красноречию как к инструменту достижения понимания своих научных изысканий. Умение говорить и доносить свои мысли до окружающих стало основополагающим принципом его эффективной деятельности.

Ключевые слова: **риторика, красноречие, восприятие, дискурс, научная основа.**

Риторика и красноречие Ломоносова, в первую очередь, являлись примером зарождения и развития научного дискурса в России. О Ломоносове писать сложно, поскольку XVIII век, в котором он жил, давно ушел в прошлое, однако его вклад в формирование науки до сих пор считается неоспоримым. Наука XVIII века отличается от науки сегодняшнего дня: фундаментальные законы, кроме законов ньютоновской механики, еще не открыты, половина химических элементов не обнаружена. Периодическая система элементов появится только через сто с лишним лет после смерти Михаила Васильевича Ломоносова.

Честь создания отечественной научной теории риторики на русском языке принадлежит М.В. Ломоносову. Учебники по риторике отсутствуют на Руси до XVII в., хотя риторические знания появились еще с христианско-византийскими сочинениями. Ораторская практика в Древней Руси показывает прекрасную риторическую подготовку, однако упражнение в ораторском искусстве велось на латинском, греческом или церковнославянском языках. Основой русской «Риторики» 1620 года стал учебник немецкого гуманиста Филиппа Меланхтона, который был переведён на древнерусский язык с латинского митрополитом Новгородским и Великолуцким Макарием. До петровского времени это основной учебник риторики в России. До Ломоносова все учебники и материалы по риторике были рукописными, его «Краткое руководство к красноречию» 1748 года стало первым печатным учебником, переработавшим предшествующие сочинения и предложившим стиль риторических описаний в России не только XVIII веку, но векам последующим [1].

Ломоносов учился у Вольфа, знал великого математика Эйлера, переписывался с Вольтером, одновременно с Бенджамином Франклином ставил опасные опыты по улавливанию атмосферного электричества... Все ломоносовские занятия относятся к ведению истории науки и культуры и принадлежат далекому прошлому. Ломоносов все время движется в поисковом формате, и, несмотря на закономерности, открытые им, все это – не более чем стадии развития эксперимента, который требовал доказательств [2, с. 215]. Особенности восприятия окружающей действительности Ломоносовым достаточно четко просматриваются в жизнеописаниях, сделанных разными авторами. Например, однажды на Васильевском острове близ академии Ломоносова решили ограбить три матроса. Однако он пришел в такое негодование, что одного уложил без чувств, другого с разбитым лицом обратил в бегство, а третьего решил проучить: снял с него куртку, камзол, штаны, связал узлом и принес «добычу» домой. Недаром Пушкин замечает: «С ним шутить было накладно» [3, с. 12].

Ломоносов принадлежал удивительному времени – эпохе барокко. Сейчас от этого времени остались лишь образцы архитектуры и прикладных искусств, однако в гораздо большей степени, чем стиль, барокко есть философия и мировоззрение переходного времени. То есть перехода из Средневековья в Новое время. На грани XVII и XVIII веков, происходит резкий поворот культуры. «Человек барокко» все время живет в нем: до 1739 года он учится химии и горному делу у Христиана Вольфа в Марбурге, но при этом ему вменяется в обязанность «учиться естественной истории, физике, геометрии и тригонометрии, механике, гидравлике и гидротехнике».

В 1724 году по распоряжению Петра I в Санкт-Петербурге учреждается Академия наук. В первоначальном составе академии было 11 профессоров (академиков) по специальностям: математике, астрономии с географией, механике, физике, анатомии, химии, ботанике, красноречию, древностям, истории и праву. На начальном этапе все ученые приглашались из-за рубежа, да и вообще, возраст первых академиков не превышал 30 лет. Все лекции и научные работы излагались на немецком языке или на латыни – международном языке тогдашней науки. Однако академии ни за десять, ни за двадцать лет так и не удалось пустить корни в русскую почву и заинтересовать наукой хотя бы верхушку аристократии [4, с. 119].

Лишь с возвращением Ломоносова из Германии положение стало меняться. Прошло несколько лет, прежде чем он, получив в 1745 году должность профессора химии, действительно смог влиять на ход дел в академии. В 1746 году Ломоносов предложил президенту Академии наук, графу Кириллу Разумовскому, прочитать публичную лекцию по физике на русском языке. Это была первая публичная лекция в России, прочитанная не на латыни и не на немецком! Аудиторию составили представители десяти-пятнадцати аристократических фамилий, которые имели хоть какое-то представление о науке. Ломоносов понимает, что так дальше продолжаться не может: страну не повернуть в сторону Европы, если не вырастить себе смену, если не обратиться к исследованиям, которые были бы жизненно важными для развития государства. Принято говорить, что Ломоносов не столько изобрел, сколько сделал для развития науки. О воссоздает лабораторию своего учителя на Васильевском острове: вычерчивает внутреннее устройство, выписывает оборудование, реактивы. Он читает в ней лекции, проводит опыты, пытается наладить производство оптических стекол, но терпит неудачу и начинает работу по производству цветного стекла, вполне отдаваясь своей «физической химии». Попутно переводит учебники, в частности известную ему книгу немецкого ученого Л.Ф. Тюммига «Вольфианская экспериментальная физика». По этому учебнику и «Грамматике» Ломоносова занимался потом Пушкин, а то, что записки Ломоносова-химика кажутся написанными несколько устаревшим языком и отчасти похож на сочинения алхимиков, объяснить легко: язык химии как науки еще не сформировался. Механика уже обрела в XVIII веке свой язык, а химия – еще нет.

Ломоносов кажется воплощением целеустремленности и силы. Он изучает атмосферу и электрические процессы в ней, создает первый в мире прибор для измерения силы молнии, ударившей в громоотвод. Наблюдая за затмением Венеры, он случайно обнаруживает наличие у нее атмосферы. Долго и упорно работает с окрашиванием стекла и получает «золотой рубин» –античную разработку, секрет которой разгадал, но унес с собой в могилу немецкий стеклодел XVII века Иоганн Кункель, и стекло прекрасного темно-синего цвета, получаемого добавлением оксида кобальта. Сделано много, однако Ломоносов понимает, что без постоянного притока научной молодежи Санкт-Петербургская академия погибнет. Необходимо создание первого в России университета – и для этого ученый едет в Москву. На его плечи ложится поистине титаническая работа. Через несколько лет, когда Елизавета Петровна умерла, вступившая на престол Екатерина II пожелала непременно ехать на Мойку в дом к Ломоносову. И он, готовясь к встрече, набрасывает конспект –«Говорить с государыней», состоящий из 11 пунктов. Он пишет об опасностях, подстерегающих русскую науку, которая еще не вышла из младенческого состояния, и о том, что сделано. Он понимает, что сделано много. Не сомневается в этом и императрица. Ломоносов – ученый с государственным складом ума, прекрасно представляющий, что такое Россия, понимающий, что сильное государство может основываться только на передовых научных знаниях и производстве. Как писал Пушкин: «Ломоносов был великий человек. Между Петром I и Екатериной II он один является самобытным сподвижником просвещения. Он создал первый университет. Он, лучше сказать, сам был нашим первым университетом». Ему одному удалось то, что не удалось всем немецким академикам, вместе взятым: привить науку в России.

По происхождению Ломоносов был обычный черносошный крестьянин, однако его могучий научный и государственный темперамент поставил его на одну ступень с такими людьми, как граф Петр Шувалов – фактический глава государства при Елизавете Петровне, который, будучи подлинным ангелом-хранителем Ломоносова, позволял ему, хотя бы и в письменной форме, обращаться к себе на «ты»: «Неправо о вещах те думают, Шувалов, // Которые Стекло чтут ниже Минералов...».

В 1751 году Ломоносов получил чин коллежского советника, дававший ему право на потомственное дворянство. «...Впервые в России крестьянин за свои научные достижения стал дворянином, – пишет ученый секретарь Ломоносовской комиссии СПбНЦ РАН Татьяна Моисеева. – Чин и дворянский статус, полученные Ломоносовым, отражали не только признание его самого правящей элитой, но и признание науки в русском обществе к середине XVIII века. В России стал появляться интерес к научным занятиям, появился круг европейски образованных людей, а в среде русской аристократии стали с уважением относиться к научным знаниям и поддерживать научные исследования, направленные на практические цели...». В XVIII столетии перейти из крестьян в дворянство было невозможно, но Ломоносов сумел это сделать [5, с. 62]. «...В отношении к самому себе он был очень беспечен, и, кажется, жена его хоть была и немка, но мало смыслила в хозяйстве. <...> – пишет о нем Александр Сергеевич Пушкин. – Ломоносов, рожденный в низком сословии, не думал возвысить себя наглостию и запанибратством с людьми высшего состояния (хотя, впрочем, по чину он мог быть им и равный). Но зато умел он за себя постоять и не дорожил ни покровительством своих меценатов. Ломоносов пишет Шувалову: Я, ваше высокопревосходительство, не только у вельмож, но ниже у Господа моего Бога дураком быть не хочу». В другой раз в споре Ломоносов так его рассердил, что Шувалов закричал: «Я отставлю тебя от Академии!» – «Нет, – возразил гордо Ломоносов, – разве Академию от меня отставят» [5, с. 64].

Ломоносов изобрел главное: понимание того, что есть жизнь науки, устроенная соответствующим образом, есть человек науки и его знания, есть в каком-то смысле слова интеллигент, который должен работать не покладая рук, быть практиком и одновременно поэтом. Ломоносов научно разобрал очень многие и очень сложные вещи – например, верно (с оговорками, необходимыми для XVIII века) понял строение материи, природу света и цвета, явления, связанные с атмосферным электричеством, по-своему сформулировал закон сохранения массы и энергии. Ломоносов изобрел разговор науки, который для последующих исследователей стал основой научного дискурса. «Краткое руководство к красноречию» М.В. Ломоносова занимает особое место поскольку является восточнославянским риторическим трактатом, синтезирующий отечественное понимание красноречия [6, с. 169]. Как писал перед смертью М.В. Ломоносов, составляя как бы последний отчет для потомков, «в красноречии ввел в наш язык свойственное стихов сложение и штиль исправил грамматическими и риторическими правилами и примерами в разных сочинениях» [7]. Ломоносов рано постарел, и здоровье изменило ему. Умер он в 1765 году от обыкновенной весенней простуды. Ему было всего 54 года… Потрясенный этим известием Семен Порошин, воспитатель десятилетнего Павла I, поспешил во дворец, чтобы сообщить наследнику российского престола о столь печальном событии: «Что о дураке жалеть, казну только разорял и ничего не сделал, – сказал царевич..» [8, с. 112].

Современная риторика приобрела свои формы и методы, активно реализуется в современной общественной жизни, в школьной и вузовской практике преподавания [9, 10]. Усилия и вклад М.В. Ломоносова в области распространения риторики и культуры речи, стремление воспитать любовь к русскому слову находят постоянное подтверждение в современной научной коммуникации. Умение убеждать с использованием российской традиции и национальной лингвистики навсегда останется заслугой М.В. Ломоносова –отца русского красноречия.

Библиографический список

1. Ломоносов М.В. *Краткое руководство к риторике на пользу любителей красноречия*. Полное собрание сочинений: В 8 т. Т. 7. Москва–Ленинград, 1952: 89 – 378.
2. Аксаков К.С. *Ломоносов в истории русской литературы и русского языка*: рассуждение канд. Моск. ун-та К. Аксакова, пис. на степ. магистра филос. фак. Первого отд. Москва: Тип. Н. Степанова, 1845.
3. Леонтьев Б. На пользу любителям красноречия. *Наука и жизнь*. 2011; 11: 12 –13.
4. *Михаил Ломоносов глазами современников: документы, письма, записки, статьи, эпитафии и панегирики, надписи*. Сост., подгот. текста, примеч. Г.Г. Мартынова; под ред. Б.А. Градовой. Москва: Ломоносовъ, 2011.
5. Науменко В.Г. Размышления двух филологов о Ломоносове : из истории рус. науки и образования. *Обсерватория культуры*. 2011; 2: 62 –68.
6. Ломоносов М.В. *Полное собрание сочинений*: в 10 т. Москва; Санкт-Петербург, 2011–2012. Т. 7: Труды по филологии, 1739–1758 гг. Москва; Санкт-Петербург, 2011.
7. Волков С.С. *Правила пользования словарем. Словарь языка М.В. Ломоносова*. Гл. ред. акад. Н.Н. Казанский. Материалы к словарю. Вып. 5: Словарь-справочник «Минералогия М.В. Ломоносова». Отв. ред. С.С. Волков. Санкт-Петербург 2010: 169 – 170.
8. Бухаркин П.Е. «Краткое руководство к красноречию» М.В. Ломоносова как явление литературы. *Varietas delectans:* Сборник статей. Санкт-Петербург, 2012: 106 – 115.
9. Богданова Ю.З. *Тренинг профессионально-ориентированных риторики, дискуссии и общения: п*рактикум. Саратов, 2018.
10. Богданова Ю.З. *Практикум для самостоятельной работы по курсу «Тренинг профессионально-ориентированных риторики, дискуссии и общения*». Тюмень, 2013.

References

1. Lomonosov M.V. *Kratkoe rukovodstvo k ritorike na pol'zu lyubitelej krasnorechiya*. Polnoe sobranie sochinenij: V 8 t. T. 7. Moskva-Leningrad, 1952: 89 –378.
2. Aksakov K.S. *Lomonosov v istorii russkoj literatury i russkogo yazyka*: rassuzhdenie kand. Mosk. un-ta K. Aksakova, pis. na step. magistra filos. fak. Pervogo otd. Moskva: Tip. N. Stepanova, 1845.
3. Leont'ev B. Na pol'zu lyubitelyam krasnorechiya. *Nauka i zhizn'*. 2011; 11: 12 –13.
4. *Mihail Lomonosov glazami sovremennikov: dokumenty, pis'ma, zapiski, stat'i, `epitafii i panegiriki, nadpisi*. Sost., podgot. teksta, primech. G.G. Martynova; pod red. B.A. Gradovoj. Moskva: Lomonosov`, 2011.
5. Naumenko V.G. Razmyshleniya dvuh filologov o Lomonosove : iz istorii rus. nauki i obrazovaniya. *Observatoriya kul'tury.* 2011; 2: 62 –68.
6. Lomonosov M.V. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 10 t. Moskva; Sankt-Peterburg, 2011-2012. T. 7: Trudy po filologii, 1739-1758 gg. Moskva; Sankt-Peterburg, 2011.
7. Volkov S.S. *Pravila pol'zovaniya slovarem. Slovar' yazyka M.V. Lomonosova*. Gl. red. akad. N.N. Kazanskij. Materialy k slovaryu. Vyp. 5: Slovar'-spravochnik «Mineralogiya M.V. Lomonosova». Otv. red. S.S. Volkov. Sankt-Peterburg 2010: 169 –170.
8. Buharkin P.E. «Kratkoe rukovodstvo k krasnorechiyu» M.V. Lomonosova kak yavlenie literatury. *Varietas delectans:* Sbornik statej. Sankt-Peterburg, 2012: 106 –115.
9. Bogdanova Yu.Z. *Trening professional'no-orientirovannyh ritoriki, diskussii i obscheniya: p*raktikum. Saratov, 2018.
10. Bogdanova Yu.Z. *Praktikum dlya samostoyatel'noj raboty po kursu «Trening professional'no-orientirovannyh ritoriki, diskussii i obscheniya*». Tyumen', 2013.

Статья поступила в редакцию 05.11.18

УДК 821

Gadzhieva Z.Z., *Doctor of Sciences (Philology), senior researcher, Dagestan scientific center, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Gadzhiahmedova M.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature of the Peoples of Dagestan, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

MULTIDIMENSIONAL SEMANTICS OF ARTISTIC CHARACTER IN THE AVAR OF POETRY (ON THE EXAMPLE OF RASUL GAMZATOV'S WORKS). The article studies the understanding of an important component of poetic thinking – a symbol in the national poetry on the examples from the works of Rasul Gamzatov. Despite the constant interest in literary studies to the work of Rasul Gamzatov, the abundance of collections of articles, anniversary celebrations, the unique work of the poet has not yet fully and properly got into the mainstream of academic research. The authors conclude that for example works of Rasul Gamzatov, it becomes clear that art symbol plays in his poetic system active role, carrying out ethical and aesthetic functions, and thus is formed on the basis of ethical concepts and aesthetic traditions of national life. It's all thanks to the inclusion of the poet of the new formation, to the cultural traditions of the world, ethno-breaks through the local contours, attains an incomparably broader and deeper sound, meaning "universal tank" series goes, rises to human value level.

*Key words***: historical conditionality, universal sense, creative act, poetry, symbol, literature.**

З.З. Гаджиева*, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Гамзата Цадасы, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
М.Х. Гаджиахмедова, *канд. филол. наук, доц. каф. лит. народов Дагестана ДГУ, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

МНОГОМЕРНОСТЬ СЕМАНТИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СИМВОЛА В АВАРСКОЙ ПОЭЗИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РАСУЛА ГАМЗАТОВА)

Статья посвящена осмыслению важного компонента поэтического мышления – символа в национальной поэзии на примерах из творчества Расула Гамзатова. Несмотря на постоянный интерес в литературоведении к творчеству Расула Гамзатова, на обилие сборников статей, юбилейных торжеств, уникальное творчество поэта еще в полной и надлежащей мере не попало в русло академического исследования. Авторы делают вывод о том, что на примере произведений Расула Гамзатова становится очевидным, что художественный символ играет в его поэтической системе активную роль, выполняя этические и эстетические функции, и при этом формируется на основе этических понятий и эстетических традиций национальной жизни. И все это, благодаря приобщенности поэта новой формации, к культурным традициям мира, прорывает этно-локальные контуры, обретает несравненно более широкое и глубокое звучание, емкость «универсальных смысловых рядов», выходит, поднимается на общечеловеческий уровень значения.

Ключевые слова: **историческая обусловленность, универсальный смысл, творческий акт, поэзия, символ, литература.**

Еще не сложилась «школа расуловедения» или «гамзатоведения», которая занималась бы, говоря словами академика Ю.Д. Апресяна, когда он пишет о В. Набокове, «не воспеванием дифирамбов, не ласканием кумира, не аттестацией и констатацией его как гениальной личности и поэта, а обыкновенным исследованием его художественных текстов с точки зрения авторской интерпретации, проникновением в творческую лабораторию этого феномена, в глубины его художественного сознания, в закономерности движения его творческого воображения» [1, с. 651].

«Космос» Расула Гамзатова еще предстоит открыть исходя из его собственной философии эстетики. Пока что исследования проводятся по известной схеме: жизнь, литературный опыт, складывающиеся в художественный текст. Предстоит же провести исследование по нормам, исходной точкой отсчета которых является поэтический мир, рождающий художественный текст, ибо только так можно понять, постичь тайну обаяния большого поэта.

Как известно, литература, конкретный текст или творчество писателя в целом, являет собой определенную картину мира, ее модель, обусловленную тем или иным периодом истории человечества. Историческая специфика эпохи, когда развивался и достиг вершин талант Расула Гамзатова, состоит в том, что это период «советизированного» пребывания общества, когда сформировались новые для национального этноса понятия, те самые «универсальные смыслы». При этом, несмотря на диаметральную противоположность состояния общества до и после революционного переворота, на разных уровнях – религиозно-нравственных, этических – новая эстетическая система национального художественного сознания вырастала и обретала свои конфигурации на почве сложившихся уже сильных эстетических традиций. В новом состоянии аварская поэзия, отбросив что-то на уровне идеологии, сохранила, приспособила и развила далее национальные традиции эстетики восприятия мира. В свете изложенных теоретических положений становится очевидным, что поэзия Расула Гамзатова, сложившаяся в эпоху утвердившегося, развивавшегося социализма, внутри которого зрело и его отрицание, естественно, вобрало в себя всю специфику времени, выполняя функцию идеологическую. Но она же выполняла и чисто эстетическую функцию, прорываясь сквозь идеологическую блокаду к подлинной поэзии человека, его духа и души. Творческое отражение жизни в произведениях Расула Гамзатова сквозь этико-идеологический пласт новых «универсальных смыслов» высвечивало сферу тонких чувств простого человека, горца, обнаруживая общечеловеческие «универсальные смыслы», такие как любовь к родному краю, отчему дому и т.д. Расул Гамзатов ничего не отбросил из созданных до него в аварской поэзии 19 – 20 вв. традиций поэтического отклика на мир, а переплавил их в своем обогащенном знанием мировой культуры художественном сознании, ярком творческом воображении в новые художественные состояния, поэтические субстанции, заполняя новым содержанием. И в этом творческом процессе существенную роль играет то, что поэт вносит в мировую сокровищницу самое изысканное из эстетики своего народа, говоря не только своему этносу о мире, но и миру о своем этносе.

При осмыслении национальной поэзии, в частности творчества Расула Гамзатова, пользуясь общетеоретическими, устоявшимися положениями и литературоведческой понятийной терминологией, можно выявить естественные, но, тем не менее, крайне любопытные явления, сформировавшиеся в процессе интеграции национальной поэтической системы с иной системой поэтических знаков. Синтез охватывает, проникает во все поры поэтических текстов, по-своему заполняя их смысловые ряды, формируя и трансформируя их по своим закономерностям. Так, метафора, оставаясь понятийно метафорой, отличается национальной спецификой смысла, способами формирования. Символ, понятийно оставаясь символом, обретает свою национальную особенность, вобрав в себя этические и эстетические функции. В сфере синтеза традиций и новаций значимую роль в творчестве Расула Гамзатова играет деталь поэтической техники – символ, заполняющийся в его произведениях особым этническим составом, созвучным общечеловеческим «универсальным смыслам».

Важным моментом, определяющим природу символа, является и то, что исходным его моментом является действительность. Но любую вещь действительности, как пишет Лосев А.Ф., символ отражает не физически, физиологически, а смысловым отражением. Он же пишет, что «идейная образность, чтобы стать символом, должна указывать на нечто другое, чем она есть сама, гораздо больше значения вбирать в себя, она должна быть существенной и оригинальной» [2, с. 38].

Исходя из этих положений, попытаемся рассмотреть природу и семантику символа в некоторых произвольно выбранных произведениях Расула Гамзатова. В его творчестве отчетливо просматриваются две степени символики. Первая степень – это имманентно-художественная символика, при которой внутри символа нераздельно слиты идея и где-то сиюминутные, локальные образы. Например, в элегиях «У окна», «Оставленный зеленью», «После дождя». Образ действительности, дождливого дня, заточившего героя дома, у окна, и видение кладбища, омываемых дождем надгробий, вся реальность вдруг оказывается символом душевного состояния светлой грусти. Или гром, град и следы вмятин от града на яблоках вдруг высвечиваются как символы гряды жизненных неурядиц, которые оставляют рубцы на сердце. Из внутренней смысловой ассоциации вырастает художественный символ.

Функционирует активно и вторая степень символики, когда образная идейность художественного произведения указывает на нечто такое, что далеко выходит за пределы идеи и образности и указывает на инородную перспективу, на бесконечный ряд всевозможных перевоплощений. Возьмем, к примеру, стихотворение Расула Гамзатова «Близкие к поднебесью». Казалось бы, каждая строка и строфа этого произведения, обозначающие, называющие конкретные реалии действительности, подчинены одной идее – выражению восторженного преклонения пред величием родной природы, пейзажа:

Зобалазде г1агарал
Муг1рузде вахаравго,
Ахада чвахиязул
Чапулеб хъуй раг1игун,
Дир г1агараб т1алъидул
Т1абиг1ат бихьарабго,
Гьаб ракьалда как бала
Кидаго бач1ецаги. [3, с. 149]
Поднявшись на горы,
К поднебесью близкие,
Внизу потоков
Плеск услышав,
Моего горного нагорья
Природу увидев,
На этой земле станут молиться
И те, кто никогда не молился.

Однако эти образы, вполне реальные, имеют обобщающий смысл, это не только конкретное обозначение характерных черт горного края. Поэт не просто перечисляет трафаретные, красивые явления, черты природы, они внутренне эмоционально напряженные, насыщены выходящим за пределы образа содержанием. Реалии любимого родного края становятся символами всего Дагестана и плавно перерастают в символическую картину величия, соразмерности, взаимосвязанности всей жизни в ее широком смысле, бытия, и обретают звучание молитвенного преклонения перед тем, кто создал, так устроил этот мир:

Хал гьабе зодой, г1одой, –
Г1уц1ун бугеб куц дунял, –
Огь, шурила гьаниб как
Щибго гьеб лъаларезги! [3, с. 149]
Посмотри на небо, вниз,
Как устроен этот мир, –
Ох, прошепчут здесь молитву
И те, кто ее не знает.

Вся образность стихотворения, символизируя бытийно-космогоническое восприятие жизни, формирует прорыв в трансцендентальный мир, ирреальные параллели, в высокую духовную эмоционально-насыщенную инстанцию. Эти строки внутренне напряженно-насыщенные, становятся, в итоге, символом недоступной разуму человека божественной соразмерности бытия и выполняют духовно-эстетическую художественную функцию.

Контанта Расула Гамзатова, советского поэта, «Древа родины малая ветвь», начинается, например, со строк:

Ват1аналъул гъот1ол гьит1инаб г1аркьел,
Г1аммаб хъизамалъул мустах1икъав вас,
Дир михъал кьурарав кьалул багьадур,
Кьибилго урхъарав чодул рек1арав.
Махх букъулеб барти, къвек1 чармил хвалчен,
Ч1ег1ераб буртина, баг1араб пашлихъ,
Т1еренаб гьинкатан, меседил курхьин,
Анц1ила анкьиде кьурарал гъалал [4, с. 13].
Древа родины малая ветвь,
Единой семьи достойный сын,
С закрученными усами мой герой битв,
Всадник, которым гордится весь род.
Скакун, грызущий удила, сабля из стали каленной,
Черная бурка, красный башлык,
Тонкой вязи платок, браслет золотой,
К семнадцати (годам) завитые косы.

В этих строках, состоящих из ряда метафор, перечня атрибутики горской жизни, сочетается идейно-этическая и эстетическая функция символа. Поэт воспевает советский Дагестан. Потому национально-этническая атрибутика, система образов, воплощение его этики и эстетики, взятая в совокупности, становится символическим, емким по смыслу обозначением молодости, красоты и удали, этнической особенности постоянных величин, испокон веков составляющих облик и характер Дагестана. Цепочка этнической атрибутики сочетается с политической, административной деталью – «достойный сын единой семьи», данной в форме высоко ценимого нравственного качества горца обязательно быть достойным сыном тухума, рода, семьи. Так символ насыщается идейно-этическим и этно-эстетическим содержанием, вбирая в себя и обозначение советского Дагестана. В другом стихотворении Расула Гамзатова – «Голова Хаджимурада» – этно-гражданские чувства вызывают особый способ формирования семантики символа, оно начинается с видения-воспоминания, тревожащего память горцев:

Рихьула дида к1к1уйдулъ
Маг1арул жаназаби,
К1к1алабахъе лъугьунел
Лъукъ-лъукъарал мюридал [5, с. 114].
Мне видятся сквозь марево дыма
Трупы воинов горских,
Спускающиеся в ущелья
Израненные мюриды…

Когда читаешь эти строки, невольно встает перед глазами панорама картины Рубо «Ахульго», которая вдруг начинает обретать символическое значение героической истории малой родины поэта, Дагестана. Строки Гамзатова, подобные мазку кисти художника, рельефны, зрительно осязаемы и производят сильное впечатление точностью фиксаций. Пространственно-временная емкость их смысла придает им значение обобщенного отражения главных реалий истории жизни горцев. Это вспыхнувшее в художественном сознании поэта видение из прошлых героических дней многострадальной родины так часто повторялось в ее истории, что становилось генетическим кодом, передающимся из поколения в поколение. Сам тип национального художественного мышления с его склонностью к яркому образному представлению, художественное сознание, обогащенное созвучной гражданским чувствам горцев живописью Рубо, Лансере, сумевших увидеть в диком для них горном крае и в его народе главное, вызвавшее симпатии, сочувствие, поэтическиме картины быта, нравов, воинственных баталий в творчестве Лермонтова, Бестужева-Марлинского, – все это привело в активное движение творческое воображение поэта.

Таким образом, на примере даже нескольких произведений Расула Гамзатова становится очевидным, что художественный символ играет в его поэтической системе активную роль, выполняя этические и эстетические функции, и при этом формируется на основе этических понятий и эстетических традиций национальной жизни. И все это свое, родное, благодаря приобщенности поэта новой формации, к культурным традициям мира, прорывает этно-локальные контуры, обретает несравненно более широкое и глубокое звучание, емкость «универсальных смысловых рядов», выходит, поднимается на общечеловеческий уровень значения.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. *Избранные труды:* В 2 Т. Москва, 1995; Т. 2.
2. Лосев А.Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство*. Москва, 1976.
3. Гамзатов Р.Г. *Избранное.* В 8 т. Махачкала, 1991; Т. 2.
4. Гамзатов Р.Г. *Избранное.* В 3 т. Махачкала, 1983; Т. 1.
5. Гамзатов Р.Г. *Пять вершин.* Махачкала, 1993.

References

1. Apresyan Yu.D. *Izbrannye trudy:* V 2 T. Moskva, 1995; T. 2.
2. Losev A.F. *Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo*. Moskva, 1976.
3. Gamzatov R.G. *Izbrannoe.* V 8 t. Mahachkala, 1991; T. 2.
4. Gamzatov R.G. *Izbrannoe.* V 3 t. Mahachkala, 1983; T. 1.
5. Gamzatov R.G. *Pyat' vershin.* Mahachkala, 1993.

Статья поступила в редакцию 13.11.18

УДК 821

Hasanova K.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature of the Peoples of Dagestan, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Isaeva M.*, undergraduate, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

FOLKLORE IN THE PROSE OF AHMEDJAN ABU-BAKAR. The article deals with the uniqueness of the artistic world, the peculiarity of the ethical and aesthetic reality of akhmedkhan-Abubakar's prose. It is noted that the original syllable and original manner of expression gained popularity among the Dagestan, Russian and foreign readers. In the stories and essays of Akhmedkhan Abu Bakar there is a continuity in the use of oral folk art, its various genres-fairy tales, legends, legends, lyrical songs, which is manifested mainly in poetics and language. Ahmedhan Abu-Bakar is a national writer of Daghestan remains in the history of human culture as a bright personality, a correspondence with spiritual and creative iskaniâmi of his time. Great contribution of his talent in the culture of the peoples of Dagestan is noted.

Key words: **prose, folklore, multinational literature, romance, style directions, epic forms.**

К.М. Гасанова*, канд. филол. наук, доц. каф. лит. народов Дагестана, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
М. Исаева*, магистрант Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ФОЛЬКЛОР В ПРОЗЕ АХМЕДХАНА АБУ-БАКАРА

В статье рассматривается уникальность художественного мира, особенность этико-эстетической реальности прозы Ахмедхана-Абубакара. Отмечается, что самобытный слог и оригинальная манера изложения завоевали популярность у дагестанского, всероссийского и зарубежного читателя. В рассказах и очерках Ахмедхана Абу-Бакара наблюдается преемственность в использовании устного народного творчества, различных его жанров – сказок, легенд, преданий, лирических песен, которая проявляется главным образом в поэтике и языке. Ахмедхан Абу-Бакар – народный писатель Дагестана остается в истории культуры как яркая личность, соотнесенная с духовными и творческими исканиями своего времени. Велик вклад его таланта в культуру народов Дагестана.

Ключевые слова: **проза, фольклор, многонациональная литература, романтика, стилевые направления, эпические формы.**

Повести А. Абу-Бакара проложили дорогу новым стилевым течениям в дагестанской литературе: лирической и лирико-романтической прозе, для которой характерны особая задушевность, приподнятая эмоциональная интонация, большая искренность.

В 1980 году в издательстве «Художественная литература» вышли «Избранные произведения» А. Абу-Бакара в двух томах. В произведениях Абу-Бакара нет однолинейности. Здесь сочетаются различные стилевые направления, однако именно те тексты, в которых превалирует широкое использование фольклорного материала, стали предметом преимущественного внимания, как читательской аудитории, так и литературоведов, и критиков. В.М. Гацак отмечает многообразие этих связей: «С фольклора начинается художественное развитие народов, но оно продолжается и умножается всем последующим движением искусства слова. Фольклор и литература – это как бы два различных художественных состояния, если угодно, – две разные эстетические субстанции и поэтические системы. Между ними не только контакты, преемственность, но и эстетическая, эволюционная оппозиция» [1, с. 18].

Искрящийся юмор, шутки, прибаутки, широкое использование фольклорного материала делают произведения Абу-Бакара привлекательными для читателей всех возрастов и национальностей. А.М. Вагидов пишет, что «От повестей А. Абу-Бакара веет таким добром и светом, что хочется назвать их солнечными» [2, с. 395.]

На самом деле уже названия повестей «Солнце в Гнезде Орла» и «Солнце в ущелье снежного барса («Паганини из Харбука») пронизаны теплом солнца – источника жизни и света. Мысль о солнце в повестях А. Абу-Бакара становится элементом орнамента, а сам стиль повествования напоминает оригинальный кубачинский узор. Солнце дополняет красочным фейерверком картины действительности. Земля повестей Абу-Бакара дышит теплом солнца, небо «похоже на бирюзу с золотыми прожилками улыбчивого солнца». Автор всюду видит солнце: «и в ломтике хлеба, и в глазах сороки, и в журчании ручейка». И каждый человек, по утверждению автора, тоже подобен маленькому солнцу. Умер человек –значит погасло одно солнце. Родился человек – взошло еще одно солнышко.

Особенно много солнца, добра, теплой улыбки, юмора в повести «Снежные люди», явившейся ключевым событием в творческой жизни писателя. И, конечно, неслучайно, что многие исследователи прозы А. Абу-Бакара считают эту повесть самой большой творческой удачей. «Снежные люди» – повесть глубокой и нежной любви к родным местам, жителям аула Шубурум, в душах которых чистоты и непорочности больше, чем снега на вершине горы. Ахмедхан Абу-Бакар старается довести до читателей силу нравственных основ народной жизни, ее опыт и мудрость.

Ахмедхан Абу-Бакар получил известность в шестидесятые годы XX века как автор повестей и рассказов, ставших фактом литературной жизни всей страны. Многие его произведения изданы на немецком, польском, японском, хинди, персидском, болгарском языках. Одна из главных причин успеха книг Абу-Бакара, привлекающая к ним внимание не только дагестанцев, – скрытая за видимой легкостью философская подоплека его творчества, которая состоит в том, что в его рассказах, повестях предметом изображения становится не аул, как таковой, его быт, история, а горский мир, как некая онтологическая модель всего мира.

Многие приемы, используемые А. Абу-Бакаром, идут из фольклора. Фольклорность придает его прозе национальную самобытность, устно-поэтический материал становится для него одним из важнейших компонентов его художественной системы. Так, описание странствий героя в поисках счастья – излюбленный прием народных сказок – сквозная тема в его творчестве. В повестях «Чегери», «Ожерелье для моей Серминаз» полных приключений, встреч, неожиданностей, любовных переживаний, даже форма сюжетов восходит к традициям народных сказок. Но они наполняются реалистическим содержанием, жизненным материалом.Реальной основой романтики повестей служит конкретная действительность Дагестана. Если в сказках ищут какое-то абстрактное счастье, то в повести «Чегери» герой находится в поисках кукурузы, дающей два урожая в год. Герой же повести «Ожерелье» выносит из скитания необычное ожерелье – оно состоит из сюжетов, составляющих рукопись будущей книги – подарок, в котором выражен главный симптом времени – духовный рост горцев.

Влияние устного народного творчества на произведения А. Абу-Бакара проявляется в выборе жанра, сюжета, идейных мотивов и опирается на нравственно-эстетические его традиции, на социальную народную молву, отразившую поиски народной правды.

К примеру, в рассказе «Два старика» происходит новаторское переосмысление фольклорного сюжета и мотива. Ахмедхан Абу-Бакар делает попытку осмыслить современность под углом зрения мышления своего народа, вплетает в повествование фольклорный материал, который, сливаясь с литературным, образует синтаксическую единицу. Ахмедхан Абу-Бакар пользуется фольклорным материалом не только в целях психологического анализа героя, но и в авторском повествовании о событиях настоящего и прошлого.

Достоинство этого рассказа писателя в том, что ему удалось воспроизвести действительность страны гор, насыщенную героикой борьбы, неутомимым трудом, бытовым комизмом, а иногда и трагическими ситуациями. Рассказ «Два старика» по форме очень близок к сказке. В рассказе использованы пословицы и поговорки. Ахмедхан Абу-Бакар стремится сохранить его народно-художественную первозданность. В рассказе Абу-Бакара «Два старика» есть заимствование фольклорных элементов, но здесь фольклор не препятствует углубленному анализу характеров. В рассказе показаны две судьбы, которые не исключают, а скорее дополняют друг друга. Автор обнаруживает два пафоса: пафос времени и пафос индивидуальности. Оба героя любопытно приглядываются друг к другу, оба героя вызывают симпатию и сочувствие у читателя. В рассказе охвачены прошлое и будущее в авторских раздумьях. Бережно сохраняя сюжетную линию и стилистическую основу народной сказки, Ахмедхан Абу-Бакар вводит читателя в рассказ при помощи авторского слова. Писатель начинает свой рассказ с такого обращения к читателю: «Конечно, вы не были в наших краях, если до сих пор не знаете, кто такой Уста-Хабиб» [3, с. 88].

Писатель полностью сохраняет и фольклорную функцию, и сюжетно-выразительную сущность обрабатываемого им сказочного материала. Это совокупность создает яркий национальный колорит рассказа, тот эмоциональный фон, который способствует раскрытию внутренней жизни героев, изображенных автором. Вполне естественно, что фольклорная традиция получила в творчестве писателя высокое эстетическое осмысление. Здесь, как мы стремимся показать, фольклорный материал входит и в сюжет произведения, и в структуру образов в несколько трансформированном виде. Знание горского быта и нравов позволяет Ахмедхану Абу-Бакару выписывать великолепные сцены, запоминающиеся эпизоды. «Многие приемы, используемые Ахмедханом Абу-Бакаром, идут из фольклора», – пишет Фатима Абакарова в книге «Очерки даргинской советской литературы» [4, с. 227].

У него фольклорные элементы сочетаются с элементами реалистическими. Иногда даже трудно определить, где фольклорные элементы переходят в реальные, или же наоборот. Юмор, ирония, которые характерны горскому фольклору, стали как бы составными элементами творческого формирования писателя. Отсюда и идет сочность языка, живость повествования и даже некоторая сказочность сюжета. Ахмедхан Абу-Бакар элементы фольклора использует в своем творчестве неоднозначно. В некоторых произведениях усиливает, а в некоторых произведениях поглощает. Например, в повести «Даргинские девушки», «Чегери», «Ожерелье для моей Серминаз», «Снежные люди», в рассказах «Кубачинские айту», «Два старика», «Белое и черное» автор допускает прямое включение фольклора в произведение различными народными легендами, притчами, сказаниями, пословицами, поговорками, анекдотами. В своих повестях и рассказах Ахмедхан Абу-Бакар высмеивает подлость, лицемерие служителей религии, легковерие, всё ещё бытующее у некоторой части горцев. Но смех писателя глубоко лиричен, пронизан любовью к человеку. Мы ясно видим, что он страстно любит свою Родину и хочет видеть горянок и горцев образованными, честными, умными.

Ахмедхан Абу-Бакар – народный писатель Дагестана остается в истории нашей культуры как яркая личность, соотнесенная с духовными и творческими исканиями своего времени. Велик вклад его таланта в родную культуру, о чем наглядно говорят его книги, изданные миллионными тиражами, как в бывшем Союзе, так и за рубежом. Бурно, подобно весенним потокам горной реки, ворвались в литературу его яркие, остросюжетные, высокохудожественные произведения. Яркой звездой пронеслась полная блеска и подвига жизнь Ахмедхана Абу-Бакара на небосводе дагестанской и всей кавказской художественной культуры.

Библиографический список

1. Гацак В.М. Роман и фольклор. *Роль фольклора в развитии литератур народов СССР.* Москва, 1975.
2. Вагидов А.М. Власть таланта. *Поиск продолжается.* Махачкала: Даг. кн. изд-во, 2000: 394 – 400.
3. Абу-Бакар А. *Избранное в 2-х томах. Два старика*. Махачкала, 1980.
4. Абакарова Ф.О. *Очерки даргинской советской литературы (1917 – 1965).* Махачкала: Издательство Дагфилиала АН СССР, 1969.

References

1. Gacak V.M. Roman i fol'klor. *Rol' fol'klora v razvitii literatur narodov SSSR.* Moskva, 1975.
2. Vagidov A.M. Vlast' talanta. *Poisk prodolzhaetsya*. Mahachkala: Dag. kn. izd-vo, 2000: 394 –400.
3. Abu-Bakar A. *Izbrannoe v 2-h tomah. Dva starika*. Mahachkala, 1980.
4. Abakarova F.O. *Ocherki darginskoj sovetskoj literatury (1917 –1965).* Mahachkala: Izdatel'stvo Dagfiliala AN SSSR, 1969.

Статья поступила в редакцию 21.11.18

УДК 821

***Huseynova M.B.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Daghestanian Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: guseinova-68@mail.ru*
***Hamzayeva L.B.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Linguistics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: guseinova-68@mail.ru*

POSSESSIVE IZAFET PHRASES IN KUMYK LANGUAGE (IZAFET OF THE I TYPE). The article discusses the semantics and structural and grammatical features of I type izafet phrases in the Kumyk language. They are a kind of definitive phrases and stand out in the traditional grammar in a separate syntactic category. By its semantic content, izafet means “accession”, “addition”. The author comes to the conclusion that, like any definition group, izafet in the Kumyk language is built according to the laws of agglutination, where the dominant principle is the linear order of words like “definition + definable”. The strict fixity of such an order of words in the izafet guarantees that “in each particular case, the first member is perceived as normative as a definition, and the second as defined”.

Key words: **izafet, Kumyk language, definition words, structure, definition, definable, noun.**

М.Б. Гусейнова, *канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: guseinova-68@mail.ru*
Л.Б. Гамзаева, *канд. пед. наук, доц. каф. общего языкознания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: guseinova-68@mail.ru*

НЕПРИТЯЖАТЕЛЬНЫЕ ИЗАФЕТНЫЕ СЛОВОСОЧЕТАНИЯ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ (I ТИП ИЗАФЕТА)

В статье рассматриваются семантика и структурно-грамматические особенности изафетных словосочетаний I типа в кумыкском языке. Они являются разновидностью определительных словосочетаний и выделяются в традиционной грамматике в самостоятельную синтаксическую категорию. По своему смысловому содержанию изафет означает «присоединение», «дополнение». Автор приходит к выводу о том, что как всякая определительная группа, изафет в кумыкском языке строится по законам агглютинации, где господствующим началом является линейный порядок слов типа «определение + определяемое». Строгая фиксированность такого порядка слов в изафете гарантирует то, что «в каждом конкретном случае первый член осознается нормативно как определение, а второй – как определяемое».

Ключевые слова: **изафет, кумыкский язык, определительные словосочетания, структура, определение, определяемое, существительное**.

Грамматическое явление изафет, состоящее обычно из двух существительных, соединенных подчинительной связью, из которых одно является стержневым, а другое, стоящее перед ним, – зависимое, представлено во всех тюркских языках. Он является разновидностью определительных словосочетаний и выделяется в традиционной грамматике в самостоятельную синтаксическую категорию. Изафет как синтаксическая категория – один из классификационных признаков тюркских языков. Изафет – это особый вид сочетания имён, но не любых имён, а лишь имён существительных, из которых первое (определение) обязательно предшествует второму (определяемому). Изафетное словосочетание свойственно всем тюркским языкам, однако социологические условия его употребления в различных тюркских языках неодинаковое.

По своему смысловому содержанию изафет означает «присоединение», «дополнение». Термин «изафет» заимствован из арабского языка [1].

Кроме тюркского изафета различаются арабский и персидский изафеты. Но по своей структуре изафет в тюркских языках и арабский, и персидский изафеты значительно отличаются друг от друга.

Говоря конкретно о структуре и семантике изафета, которые обнаруживают весьма неоднородный характер в различных тюркских языках, традиционно лингвисты-тюркологи обычно выделяют три типа изафета – для первого характерно отсутствие морфологических показателей связи компонентов: *таш уьй* «каменный дом» (букв. «камень + дом»), для второго – наличие при определяемом аффикса принадлежности 3-го л.: *тав башы* «вершины гор» (букв. «гора + головы»), для третьего аффикса принадлежности 3-го л. при определяемом и аффикса родительного падежа при определении: *юртну ягъасы* «окраина села» (известного). В диалектах кумыкского языка спорадически встречается четвертый тип изафета, в котором определение оформляется аффиксом родительного падежа, у определяемого отсутствуют морфологические показатели: *Къадини тав* «гора кадия». А в персидском термин «изафет» обозначает соединение определяемого с постпозитивным определением при помощи энклитического показателя, присоединяемого к определяемому и восходящего к относительному местоимению «который». В.Л. Катвич [2] указывает, что изафет имеется как в монгольских, так и в тунгусо-маньчжурских языках, однако степень его употребления по этим языковым группам различна.

Изафетные словосочетания широко распространены в кумыкском языке. Поскольку изафет может состоять из существительных, то всякое слово, уже состоявшее в изафете, осознается неизбежно как существительное, т.е. как название предмета, и наоборот, если имя в сочетании со следующим за ним существительным не образует с ним изафета, оно неизбежно воспринимается как имя прилагательное, т.е. как название качества. В изафет может входить не только имя существительное, но только в изафете другие части речи приобретают признаки существительных: *къонакъланы алтысы* «шестеро из гостей», *къатынланы яхшысы сыйлы болур алтындан* «хорошая из женщин дороже золота…» [3]. Числительное *алты* «шесть» и прилагательное *яхшы* «хороший», приняв посессивный аффикс **-сы**, приобретают признаки существительных, т.е. субстантивируются. Субстантивироваться могут и другие части речи, например глагольные формы, наречия: *бугюнню тангаласы бар* «сегодня имеет и завтра» (субстантивировались наречия, приняв аффиксы **-ню** и **-сы**). Любая часть речи, входящая в изафет субстантивируется: Къазанны къарасы, яманны яласы ягъар «От котла чернь пристанет, от плохого (человека) его характер пристанет» (поговорка). Грамматическим признаком в указанных словах является аффикс принадлежности **-сы**.

Как и всякая определительная группа, изафет в кумыкском языке строится по законам агглютинации, где господствующим началом является линейный порядок слов типа «определение + определяемое». Строгая фиксированность такого порядка слов в изафете гарантирует то, что «в каждом конкретном случае первый член осознается нормативно как определение, а второй – как определяемое. В словосочетании *агъач къашыкъ* (букв. «дерево + ложка») в первом члене *агъач* для кумыка осознается «деревянная».

Таким образом, первый член относится ко второму как определение к определяемому. И хотя первый член как существительное выражает вне изафета независимый образ, понятие, в изафете оно полностью подчинено второму члену и грамматически зависит от него. Такой порядок слов в изафете является его основным свойством, другими словами, изафет, прежде всего, категория синтаксическая.

Характерной особенностью кумыкского и других тюркских языков в общеграмматическом плане является то, что существительные, не получая формальных признаков прилагательных, в определенных конструкциях выступают в роли определительных компонентов именных словосочетаний: *таш чыр* «каменная стена» (букв. «камень + стена»).

Способность образовать из двух существительных определительное словосочетание обусловлена тем, что части речи в кумыкском языке более свободны в синтаксическом плане, т.е. часть речи не связана с определенным членом предложения. Этим определяется способность существительных выступать в функции определения, обстоятельства. Для четкого ограничения изафета от обычных типов словосочетаний необходимо установить его содержательную сторону. Изафет – это особая определительная группа, в которой определяемое, будучи всегда выраженным именем существительным, определяется с точки зрения его принадлежности к другому предмету или к различным формам этих отношений [4].

Изафет I типа значительно отличается от изафетов двух других типов.

В изафете I средством связи между компонентами выступает обязательное соседство. Связь между компонентами подкрепляется еще интонацией, а именно – произношением обоих компонентов с одним фразовым ударением.

Общепризнанно, что употребление первого типа изафета связано с определенными семантическими условиями. Словосочетания этого типа значительно отличаются от других словосочетаний.

В изафете III имеется предметно выраженная принадлежность, а в изафете II – предметно выраженное отношение, тогда как в изафете I наличествует качественно выраженное отношение, конкретизация одного предмета через другой, а в изафете IV выражается принадлежность предмета или признака определенному лицу, то есть в семантическом плане этого типа словосочетания выражают отношение качества между составляющими. Первый препозитивный определяющий компонент (определение) I типа, формально выраженный именем существительным в именительном падеже, выступает носителем признака качества, обладателем которого является второй постпозитивный определяемый компонент (определяемое имя), также выраженных именем существительным в именительном падеже. Здесь имя существительное переходит в другой категориальный разряд – прилагательное – и определяет качество главного слова в составе словосочетания.

Безаффиксальные сочетания существительных, т.е. изафет I, в кумыкском языке передают, в основном, значение сочетаний прилагательных с существительными в русском языке. Это потому, что первые существительные таких словосочетаний по значению близки к прилагательным, имеют общую с ними грамматическую форму атрибутива, но фактически являются отношением между двумя существительными, отвечающими всем основным требованиям изафета. Словосочетание «существительное в именительном падеже + существительное в именительном падеже» в сознании владеющего этим языком представление только об одном предмете, что уже исключает предметные отношения, поскольку отношения обязательно предполагают связь между двумя предметами, а здесь речь идет только об одном предмете. Формально словосочетание «существительное в именительном падеже + существительное в именительном падеже» представляет собой сочетание, состоящее из двух элементов, между которыми обнаруживаются определенные словесно-семантические отношения, а не отношения между предметами. Отвлекаясь от формального отношения, которое выражает сочетание «существительное в именительном падеже + существительное в именительном падеже», мы получим предмет, выраженный постпозитивным именем существительным, характеризуемый определенным качеством, носителем которого выступает препозитивное существительное. Указанные качественные отношения между составляющими выражены не прилагательным, а существительным, которое

образует вместе с определяемым предметом качественные отношения между прилагательным и существительным. Фактически эти отношения представляют собой отношения между двумя существительными, произносимыми с одним фразовым ударением.

Таким образом, в кумыкских изафетных словосочетаниях первого типа действует одна из особенностей имен существительных, которая не является обозначением предметов, а выступает лишь носителем его качественной характеристики.

Библиографический список

1. Гаджиева Н.З. *Природа изафета в тюркских языках*. Санкт-Петербург, 1970; 2.
2. Катвич В.Я. *Исследования по алтайским языкам*. Москва, 1962.
3. Дмитриев Н.К. *Грамматика кумыкского языка*. Москва – Ленинград, 1940.
4. Майзель С.С. *Изафет в турецком языке*. Москва – Ленинград, 1957.

References

1. Gadzhieva N.Z. *Priroda izafeta v tyurkskih yazykah*. Sankt-Peterburg, 1970; 2.
2. Katvich V.Ya. *Issledovaniya po altajskim yazykam*. Moskva, 1962.
3. Dmitriev N.K. *Grammatika kumykskogo yazyka*. Moskva –Leningrad, 1940.
4. Majzel' S.S. *Izafet v tureckom yazyke*. Moskva –Leningrad, 1957.

Статья поступила в редакцию 07.11.18

УДК 003.33/.34

Dmitrieva O.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru*
Ivanova S.A., *student, Medical Institute LD-17-102, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ivanovasardana96@gmail.com*
Nikolaeva A.T., *student, Medical Institute LD-17-102, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nsasha130699@mail.ru*

THE INFLUENCE OF LATIN TRANSCRIPTION ON THE FORMATION OF THE YAKUT LITERATURE. The article is dedicated to the history of the development of Yakut writing, based on the international phonetic transcription on the Latin basis and creativity of Semyon Andreevich Novgorodov, a native of the Churapchinsky ulus, the Creator of the Yakut writing. Topical issues addressed in this article are the importance of the history of the Yakut language, its unifying value for the Sakha people, original literature, the formation of the Yakut literature. All this has been preserved thanks to the emergence of Yakut writing, not difficult to understand for the people of Sakha. The aim of the study is to review the history of the development of the Yakut literature, identifying the relationships of the Latin transcription of this development and the consecration of the activities of S. A. Novgorodov, showing his major works. The work presents an analysis of the history of the formation of the Yakut writing and the reasons for the role of Latin transcription in its development. The elements of Latin transcription in the modern Yakut alphabet are revealed.

Key words: **Yakut writing, international phonetic transcription, Yakut language, Latin language, Cyrillic.**

О.Н. Дмитриева, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail:oksanadm2006@mail.ru*
С.А. Иванова, *студентка ЛД-17-102, Медицинского институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivanovasardana96@gmail.com*
А.Т. Николаева, *студентка ЛД-17-102, Медицинский институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nsasha130699@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ЛАТИНСКОЙ ТРАНСКРИПЦИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЯКУТСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

Данная статья посвящена истории развития якутской письменности, основанной на международной фонетической транскрипции на латинской основе и творчеству Семёна Андреевича Новгородова, уроженца Чурапчинского улуса, создателя Якутской письменности. Актуальными вопросами, затрагиваемыми в данной статье являются важность истории возникновения якутского языка, его объединяющее значение для народа Саха, самобытная литература, становление якутской литературы. Все это сохранилось благодаря возникновению якутской письменности, не сложным в понимании для людей Саха. Целью исследования является обзор истории развития якутской письменности, выявление отношения латинской транскрипции к этому развитию и освящение деятельности С.А. Новгородова, показ его основных трудов. Проведен анализ истории становления якутской письменности и причин участия латинской транскрипции в этом развитии. Выявлены элементы латинской транскрипции в современном якутском алфавите.

Ключевые слова: **якутская письменность, международная фонетическая транскрипция, якутский язык, латинский язык, кириллица.**

В настоящее время во всем мире студенты медицинских направлений обязаны изучать латинский язык и его основы. Латинский язык является одним из двух основных языков медицины и используется для образования анатомических, клинических и фармацевтических терминов. Также латинский язык является основой письменности многих современных языков. Якутская письменность формировалась в течение двух сотен лет и в современное время включает в себя часть латинской транскрипции. Люди, проживающие на территории Республики Саха (Якутия) и обладающие знанием якутского языка, в процессе изучения латинского языка могли обнаружить некоторые сходства латинской транскрипции с якутским алфавитом.

Целью данной работы является изучение становления якутской письменности и выявление отношения латинской транскрипции к этому развитию. Исходя из поставленной цели, задачами данной работы выступают:

1) Изучение истории возникновения якутской письменности;

2) Анализ влияния латинской транскрипции на становление якутской письменности;

3) Выявление элементов латинской транскрипции в современном якутском алфавите.

Якутская письменность – письменность, используемая для записи якутского языка. В истории якутской письменности выделяется 4 этапа:

- до начала 1920-х годов – письменность на основе кириллицы;
- 1917–1929 годы – письменность Новгородова, имеющая в основе латинский алфавит;
- 1929–1939 годы – унифицированный алфавит на латинской основе;
- с 1939 года – письменность на основе кириллицы [2].

Рассмотрим 2-ой и 3-ий этапы развития якутской письменности – на латинской основе:

В 1917 году студент-якут Семен Андреевич Новгородов (1892 – 1924 гг.) составил якутский алфавит на основе международного фонетического алфавита. Патриот и лингвист С.А. Новгородов задался целью создать для якутов новую транскрипцию и уже выработал таковую единолично [1, с. 179].

В этом алфавите не было заглавных букв, диакритических знаков и знаков препинания, что, по мнению С.А. Новгородова, должно было сделать алфавит более удобным для быстрого письма. Письменность Новгородова должна была быть строго фонетической – как слышится, так и пишется.

Летом того же года якутские национальные и общественные организации обсудили алфавит Новгородова и положительно отозвались о нём. Вскоре на этом алфавите вышел первый букварь, но так как в Якутске не оказалось нужных шрифтов, алфавит букваря пришлось изменить исходя из технических возможностей типографии. Алфавит этого издания включал следующие буквы: **a, b, c,**

d, e, g, ʁ, h, i, ie, j, ӈ, k, l, ʎ, m, n, ng, nj, ɔ, oe, p, q, r, s, t, ш, ша, u, uo, w, y, з. Кроме того использовался знак**:** для отображения долгих звуков (как гласных, так и согласных).

К сожалению, с транскрипцией Новгородова не соглашалось огромное количество якутской интеллигенции, более компетентной в этом деле. Вместе с тем ряд якутских учёных и писателей (в частности А.Е. Кулаковский) ратовали за отмену этого алфавита и введения письменности на основе кириллицы. Во-первых, был неправилен основной принцип введения незнакомых букв. Во-вторых, в транскрипции имелись весьма важные дефекты [1, с. 179]. С.А. Новгородов отбросил буквы русского алфавита и заменил их частью латинскими, частью выдуманными буквами. В результате получилась азбука, совершенно незнакомая для всякого якута [1, с. 179].

По мнению С.А. Новгородова нужно было примкнуть к международной транскрипции, кроме того русский алфавит имел много недостатков [1, с. 179].

В 1924 году состоялась широкая дискуссия об усовершенствовании алфавита Новгородова. Среди его недостатков указывались отсутствие заглавных букв и знаков препинания; наличие особых знаков для дифтонгов, усложнявших алфавит; графическое однообразие текста. В результате Совет якутской письменности принял решение ввести в алфавит заглавные буквы и знаки препинания, а также изменить начертание ряда знаков. Однако из-за отсутствия шрифтов перевести издательское дело на новый вариант алфавита так и не удалось.



Рис. 1. Алфавит Новгородова из букваря 1929 года

26 мая 1928 года Комитет якутской письменности при Якутском ЦИК утвердил новый проект якутского алфавита, где неунифицированными оставались 9 знаков. В течение года вопрос об унификации поднимался ещё несколько раз. В 1929 году III пленум ВЦК нового алфавита решил, что в якутском алфавите могут быть оставлены только 2 неунифицированных знака. Наконец 9 марта 1929 года Якутский ЦИК официально утвердил полностью унифицированный якутский алфавит, мотивируя необходимость унификации, как политическими, так и культурными и экономическими причинами [2].

Соответствие алфавитов

Алфавит Новгородова (1917-1929)	Унифицированный алфавит на латинской основе (1929-1939)	Современный якутский алфавит
A	A a	А а
B	B b	Б б
-	V v	В в
G	G g	Г г
ʃ	Ꝗ ꝗ	Ҕ ҕ
D	D d	Д д
З	Ç ç	Дь дь
-	E e	Е е
-	-	Ё ё
-	Ƶ ƶ	Ж ж
-	Z z	З з
I	I i	И и
J	J j	Й й
K	K k	К к
l, ʎ	L l	Л л
M	M m	М м
N	N n	Н н
ŋ	□ □	Ҥ ҥ
ɲ	Nj nj	Нь нь
ɔ	O o	О о
□	Ө ө	Ө ө
P	P p	П п
R	R r	Р р
S	S s	С с
H	H h	h h
T	T t	Т т
U	U u	У у
Y	Y y	Ү ү
-	F f	Ф ф
Q	Q q	Х х
-	-	Ц ц
C	C c	Ч ч
-	Ş ş	Ш ш
-	-	Щ щ
-	-	Ъ h
ш	Ьь	Ы ы
-	-	Ь ь
E	E e	Э э
-	-	Ю ю
-	-	Я я

Aa	Bb	Cc	Çç	Dd	Ee	Ff	Gg	Ꝗ ꝗ	Hh	Ii	Jj	Kk	Ll	Mm	Nn	Ŋ ŋ
Oo	Ө ө	Pp	Qq	Rr	Ss	Şş	Tt	Uu	Vv	Ww	Xx	Yy	Zz	Ƶ ƶ	Ьь	'

Рис. 2. Якутский алфавит 1929–1939 годов

Во второй половине 1930-х годов начался процесс перевода письменностей народов СССР на кириллицу. 23 марта 1939 года указом народного комиссара просвещения СССР новый якутский алфавит был утвержден [2].

Первоначально в современном якутском алфавите использовался знак H h, но так как прописная h совпадала по начертанию с прописной н, то начертание H h вскоре было заменено на h h.

Сегодня в якутском языке используется алфавит на основе кириллицы, который содержит весь русский алфавит, плюс пять дополнительных букв: Ҕҕ, Ҥҥ, Өө, hh, Үү и два диграфа: Дь дь, Нь нь. В итоге, элементы латинской транскрипции в современном якутском алфавите выявляются в виде следующих букв: hh, Үү.

В заключении можно сделать следующие выводы:

1. История развития якутской письменности имела четыре этапа. В двух из них наблюдалось становление на латинской основе: в письменности Новгорода и в унифицированном якутском алфавите.

2. Изучив историю возникновения якутского алфавита, можно сделать вывод о том, что латинская транскрипция оказывала достаточное влияние на ее развитие в XX веке начиная с 1917 по 1939 гг. По мнению С.А. Новгородова, важной частью в развитии письменности являлся переход на международную транскрипцию коим являлась латинская письменность.

3. При анализе схожести современного якутского алфавита и латинской транскрипции выявлено, что в настоящее время элементами латинской письменности являются две буквы: hh, Үү. Иначе говоря, можно сделать вывод, что современный якутский алфавит имеет в своей основе транскрипции двух языков одновременно: русской (в большей степени) и латинской.

Библиографический список

1. Новгородов С.А. *Во имя просвещения родного народа: сочинения, переписка, материалы.* Якутское книжное издательство, 1991.
2. Дмитриев С.К. *Новгородов суруга-бичигэ.* Саха сиринээҕи кинигэ издательствота, 1962.

3. Попов А.А. *Якутский фольклор*. Советский писатель. 1986.
4. Якутская письменность. *Свободная энциклопедия Википедия*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AF%D0%BA%D1%83%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%8C%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C

References

1. Novgorodov S.A. *Vo imya prosvescheniya rodnogo naroda: sochineniya, perepiska, materialy.* Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1991.
2. Dmitriev S.K. *Novgorodov suruga-bichig`e*. Saha sirin`e`eҕi kinig`e izdatel'stvota, 1962.
3. Popov A.A. *Yakutskij fol'klor*. Sovetskij pisatel'. 1986.
4. Yakutskaya pis'mennost'. *Svobodnaya `enciklopediya Vikipediya*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AF%D0%BA%D1%83%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%8C%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C

Статья поступила в редакцию 19.11.18

УДК 801.8

Evenko E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail:nazarova33-1975@mail.ru*
Makeeva M.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: marnikma@inbox.ru*

THE PROBLEM OF FORM AND MEANING RELATIONSHIP IN PHONOSEMANTICS. The article examines a problem of relationship of a form and meaning in phonosemantics, and emphasizes the role of sound symbolism in the evolution of language and creation of new words (neologisms). A large number of examples confirm that the internal syntagmatics of the expression plan affects the perception of its phonics as a whole and, by virtue of the positional potency of individual elements of the sound structure, can activate certain phonosemantic connotations. Sound symbolism as a means of creating symbolic sound metaphor and metonymy is considered in the article in order to underline its significance in cognition on different levels of analysis: phonemes, phoneme combination and word forms. Thus it proves the necessity of further research in the field of phonosemantics by the majority of psychological and psycholinguistic experiments based on a secondary association through synesthetic cross modal abstraction.

Key words: **phonosemantics, sound symbolism, phonosteme, phonosemantic connotations.**

Е.В. Евенко, *канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: nazarova33-1975@mail.ru*
М.Н. Макеева*, д-р филол. наук, проф., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: marnikma@inbox.ru*

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ В ФОНОСЕМАНТИКЕ

В данной статье рассматривается проблема соотношения формы и содержания в фоносемантике, и подчеркивается роль звукового символизма в эволюции языка и создании новых слов (неологизмов). Большое количество примеров подтверждает, что внутренняя синтагматика плана выражения слова влияет на восприятие его фоники в целом и, в силу позиционной потенции отдельных элементов звуковой структуры может активизировать определенные фоносемантические коннотации. Звуковой символизм трактуется в статье как средство создания звуковой метафоры и метонимии и подчеркивается его значение в когнитивном процессе понимания на разных уровнях: фонемы, их сочетания и словоформы. Таким образом, многочисленные психолингвистические эксперименты, на основе вторичных ассоциаций перекрестной синэстетической абстракции, подтверждают необходимость дальнейшего исследования звукового символизма в фоносемантике.

Ключевые слова: **фоносемантика, звуковой символизм, фоностема, экспрессивность.**

Разработка вопросов соотношения формы и содержания до сих пор остаётся одним из актуальных направлений в лингвистике. Данный вопрос в нашей статье, в частности, решается посредством анализа фоники и семантики лексики. Исследование проводится на материале английского языка, фоника которого организованна по законам фоносемантики. Подобное исследование актуально и современно, так как в нем затрагиваются глубинные механизмы выбора формы (фоносемантические средства выразительности текста).

Цель данной статьи – определение симметрии звукоизобразительной связи между звучанием слова и его значением, благодаря явлению звукового символизма.

Поскольку проблема фоники рассматривается не только исходя из её аттрактивных функций, но и манипулятивных, это свидетельствует о новизне исследования.

В связи с этим интерес представляет исследование одной из «аномальных» подсистем языка – звукосимволической.

Возникновение фоносемантики как новой языковедческой науки есть явление закономерное, так как ощущалась необходимость разработки общей звукоизобразительной теории, утверждающей семантичность звука.

Проблема формы и содержания, звучания и значения изучается в разных областях науки. В лингвистике этот вопрос раскрывается посредством обращения к плану содержания и плану выражения слова в совокупности, т. е. к экспрессивной взаимосвязи коннотации и фонемного состава как к звукоизобразительному потенциалу языка. Интерес к звукоизобразительности слова имеет давнюю историю. М. Рубиньи в своем обзоре подтверждал: «Среди крупных проблем языкознания вряд ли найдется другая такая проблема, которая столь часто обсуждалась бы языковедами и философами, специалистами и неспециалистами, как проблема звукоизобразительности» [1, p. 497). Известно, что для примитивного человека наименование предмета было неразрывно связано с ним. Еще древние индейцы были убеждены в изначальной связи между вещью и ее наименованием. В Древней Греции философы рассматривали эту проблему, разделившись на два лагеря – «натуралистов» (теория physei), которые считали, что значение слов связано с формой по природе, то есть в силу внутреннего соответствия между формой и смыслом, и «конвенционалистов», считающих, что значение произвольно базируется на соглашении (теория thesei) [2].

С течением времени подходы к восприятию звукоизобразительности усложнялись. Первоначально мифологическое сознание отождествляло вещь непосредственно с ее именем (письменные памятники древних индийцев, некоторые мистические и религиозные тексты). Впоследствии наблюдался переход к исследованию проблемы в ассоциативном аспекте: в основу рассматриваемой связи содержательной и формальной (звуковой) составляющих слова лежит сходство впечатлений, получаемых как от предметов, так и от самих звуков, их обозначающих: сила, мягкость, грубость и т. д. (Платон, стоики).

Михаил Ломоносов предложивший весьма своеобразную гипотезу, в которой утверждалось, что слова, содержащие звуки, артикулируемые в передней части неба (на русском языке, [е], [i], следует использовать при отображении мягких и нежных предметов, а артикулируемые в задней части неба [о], [u], чтобы описать предметы, которые могут вызвать страх, гнев, зависть, боль и горе. Первоначально философы, лингвисты, поэты и писатели обнаруживали симметрию звучания и значения интроспективно. В дальнейшем эти корреляции, связанные с коннотативным компонентом значения научно посредством этимологического, статистического, типологического методов подтвердили многие языковеды в своих работах (Сепир 1929, Гумбольдт 1984, Есперсен 1949, Потебня 1958, Левицкий 1998, Воронин 1969, Михалев 1995, Magnus 2001).

Дж. Р. Ферс ввел первый в научный обиход понятие phonostheme «фоностема», под которым понимается повторяющееся сочетание фонем, подобное морфеме в том смысле, что с ним отчетливо ассоциируется некоторое содержание или значение, но отличающееся от морфемы полным отсутствием морфологизации остальной части словоформы [3]. Позднее С.В. Ворониным было введено понятие фонемотипа, состоящего из обобщенного типа фонем, объединенных по общим артикуляторным и аккустическим характеристикам [4]. Л. Блумфилд в Америке подтверждает идею фонестемы, акцентируя внимание на «сложной морфологической структуре корня» в английских «звукоизобразительных словах», к которым он относит подражание как звуковым, так и незвуковым явлениям. По мнению Блумфильда, в этих словах имеется «система начальных и конечных корнеобразнующих морфем (root-forming morphemes)». Например, движущийся свет [fl] flash flame, неподвижный свет [gl] glow, gleam, gloat; [sl] – гладкий и мокрый [5].

Otto Jespersen предполагает, что «звуковая символика делает некоторые слова более подходящими для выживания» [6]. Дуайт Болингер из Гарвардского университета был основным сторонником фоносемантики в конце 1940-х и 1950-х годах. В 1949 году он опубликовал «The Sign is Not Arbitrary» «Знак не произвольный» и пришел к выводу, что морфемы не могут быть определены как минимальные единицы, несущие значение, отчасти потому, что лингвистический смысл настолько неопределен, и отчасти потому, что есть очевидные ситуации, когда меньшие единицы имеют смысл.

Ivan Fónagy (Фонаджи 1963) коррелирует фонемы с метафорами. Например, носовые и веларизованные гласные обычно считаются «темными», передние гласные – «прекрасными» и «высокими». Невокализованные остановки считались «тонкими» европейскими лингвистами, тогда как фрикативы были обозначены греками как «сырые» и «волосатые» [3].

Hans Marchand Ганс Маршан предоставил первый обширный список английских фонотез. Например, он писал, что « [l] в конце слова символизирует продолжение» или «носовые знаки в конце слова выражают непрерывные вибрационные звуки» [6].

Жерар Генетт (Gérard Genette «Mimologics») «Мимологика» (1976). На 450 страницах Генет подробно описывает эволюцию лингвистической иконописи среди лингвистов и поэтов, в синтаксисе, морфологии и фонологии [7].

Исследования корреляций звучания и значения слова, проводившиеся непосредственно в англистике, внесли огромный вклад в становление фоносемантики как науки. Впервые был опубликован список английских звукосочетаний, между планом содержания и планом выражения которых существует смысловая связь (Wallis 1653), подобные исследования успешно развиваются в англистике: введено понятие *фоностема* как повторяющееся сочетание звуков, коррелирующее с морфемой в том смысле, что с ним более или менее отчетливо ассоциируется некоторое содержание или значение (Bloomfield 1909 – 1910, Firth 1935, Ахманова 2012); предложено понятие *языковой тренинг* (Taylor 1967), подобное аналогичному способу связи звучания и значения слова у Гумбольта (1984) и идее когнитивного объединения лексики со схожим планом выражения и планом содержания *Clustering / Phonosemantic Association* [7].

В становлении фоносемантики как науки трудно переоценить роль семиотики, предложившей структуру языкового знака, указав на иконическую и индексальную связь означаемого и означающего (ономатопея и звуковой символизм (Peirce 1967; Bates 1976).

С другой стороны, внедрение в лингвистику эксперементального метода (шкалирования семантического дифференциала Ч. Осгуда (1951), звукобуквы А.П. Журавлева (1981) позволило получить данные, свидетельствующие о языковой звукоизобразительности.

В 1929 году немецко-американский психолог Вольфганг Келер провел серию психологических экспериментов на испанском острове Тенерифе, в котором он представил две формы и попросил добровольцев обозначить один как «такете», а другой как «балуба» (которую он переименовал в «maluma» в 1947 году) [8].

В 2001 году два лингвиста Вилайанур С. Рамачандран и Эдвард Хаббард повторили эксперимент Келера с использованием слов «кики» и «буба» и попросили тамильских ораторов в Индии и американских университетских студентов ассоциировать округлую и угловатую формы с соответствующими значениями «буба» и «кики». В обеих группах от 95% до 98% выбрали округлую форму как «бубу », а резкую, зубчатую, как« кики ». Из-за огромных различий в культуре и языках двух групп данные свидетельствуют о том, что человеческий мозг выбирает, так или иначе, абстрактные значения для наименования предметов. Этот эффект кики / бубы считается важным в эволюции человеческого языка, поскольку он предполагает, что именование объектов не является произвольным. Закругленная, огубленная форма может быть помечена как «буба». Кроме того, звук [k] более резкий и более фрикативный, чем звук [b] [9].

В лекциях BBC в 2003 году Вилайанур С. Рамачандран изложил свои исследования связей между структурой мозга и функцией. Он описывает явление синестезии, при котором люди ассоциируют звуки в цветовой гамме или с точки зрения вкуса. В одном типе синестезии люди видят цифры, буквы алфавита или даже музыкальные ноты, имеющие четкий цвет. Основываясь на своих исследованиях, Рамачандран предлагает модель эволюции языка. Теория интересна тем, что она помогает объяснить, как звуки могут быть метафорами изображений, или, например, звуки могут быть описаны как яркие или скучные. Объясняя, как язык мог развиться из-за перекрестной активации смежных областей мозга «synesthetic cross modal abstraction», Рамачандран отмечает четыре ключевых фактора, не все связанные с языком, но которые, возможно, привели к его появлению. Два из этих процессов представляют особый интерес.

В результате «синестетической кросс-модальная абстракции» мы распознаем общие свойства звуков и изображений. Звуки и формы объектов имеют общие ассоциативные характеристики в проводимом им эксперименте (эффект «буба / кики») на основе результатов эксперимента с две абстрактные фигуры, один блаженный и другой колючий, и просят людей рассказать им бессмысленные слова «буба» и «кики». Эффект реальный, наблюдаемый и повторяемый.

Во время вторичной перекрестной активации Рамачандран указывает, что области мозга, задействованные в процессе синестезии, расположены рядом друг с другом, и их перекрестная активация объясняет изучаемое явление синестезии и нашу способность воспроизводить метафоры. Он отмечает, что области, которые управляют мышцами вокруг рта, также смежны с визуальными центрами, поэтому, некоторые слова, кажется, заставляют наш рот подражать тому, что мы описываем. Примерами этого могут быть слова, такие как «teeny weeny», «diminutive» для описания мелких вещей; «large» или «enormous» для описания больших [10].

Данное явление присутствует и в других языках: на английском языке слова, обозначающие тесный контакт двух поверхностей, имеют тенденцию начинаться с cl – clasp (застежка), clamp (зажим), clam (моллюск), cleft (расщелина), cluster (кластер), clutch (клатч), club (клуб), clot (сгусток), cleft (трещина), cling (слипание), clap (хлопок); слова, обозначающие излучение света, начинаются с «gl» glare (блик), glimmer (проблеск), glass (стекло), glaze (глазурь), gleam (слабый свет), glimpse (проблеск), glint (вспышка), glisten (блеск), gloss (глянец), glow (свет, зарево), glamour (блеск, шик). glitz (блеск), glory (слава); слова, связанные с носом и носовыми звуками, начинаются на [sn] snorkel (трубка для подводного плавания), snort (фырканье), sniff (вдох через нос, сопение), snore (храп), snot (сморкаться), snuff (нюхательный табак, понюшка), sneer (усмешка), snoot (большой нос), snooty (заносчивый); слова, обозначающие небольшие кусочки и отметины (например на лице) имеют тенденцию заканчиваться на «-le», bubble (пузырь), crumble (крошка), dapple (патнистость), freckle (веснушка), mottle (крапинка), pebble (галька), pimple (прыщ), riddled (сито, прореживание), rubble (щебень), nipple (сосок), spangle (блестка), speckle (крапинка, пятнышко), sprinkle (брызганье, изморось), stubble (жнивье, жетина), wrinkle (морщины) [11].

Тот же трюк встречается и в других языках. На немецком языке существительные, начинающиеся с «kno-» и «knö-», часто маленькие и округлые: Knoblauch (чеснок), Knöchel (лодыжка), Knödel (клецка), Knolle (клубня), Knopf (пуговица), Knorren (нарост), Knospe (почка, бутон растения), Knoten (узел, завязка драмы). На китайском (Mandarin) «qīng» (плоский тон) и «zhòng» (падающий тон) слова по аналогии ассоциируются со значениями «свет, легкий»(1) и «тяжелый» (2) [11].

Звукосимволические слова использовалась во всеми любимом стихотворении без смысла Льюиса Кэрролла «Джаббервоки» (Lewis Carroll «The Jabberwocky»), которое было переведено на многие языки. Хотя содержание слов не имеет никакого значения, мы все чувствуем, как будто понимаем смысл стихотворения:

'Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe;
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe [12, p. 116].

«Смеркалось, мышки-сорванцы
Шныряли по траве
И стрекотали «кузнецы»
Как скрипки в мураве» (перевод Е.В. Евенко).

Известно, что «toves» были скользкими, а «borogoves» были надуманными и причудливыми, а «mome raths» делали что-то вроде захвата, схватывания или захвата наружу. Настолько понятным было стихотворение, что слова, которые изначально были бессмысленными звуками, составленными из смутно семантофорических морфем, вошли в английский язык с очень конкретными значениями.

В современной лингвистике фонетический знак трактуется в семиотическом аспекте: звук понимается как форма, содержанием является коннотация, интерпретанта – это показатель связи между звуком и коннотацией, а интерпретатором выступает сознание, которое устанавливает характер отношений между формой и содержанием, то есть определяет звукосимволическое значение (Пруцких 2008). Отметим сходство данной идеи с теорией образов в стилистике декодирования, согласно которой в структуре образа различают: обозначаемое (tenor) – то, о чем идет речь; обозначающее (vehicle) – то, с чем обозначаемое сравнивается; и основание сранения (ground) – общее для сравниваемых понятий, выраженное конкретным типом тропа по принципу *tertium comparationis* [13].

Фоносемантические принципы касаются этимологии, лингвопоэтики, особенностей языковой манипуляции, свойственной рекламному тексту.

Языковая категория экспрессивности и сопряженные с ней категории эмоциональности и оценочности могут быть представлены посредством звукоизобразительности как компоненты коннотации (Телия1986, Михалёв 1995. Наумова 2005, Евенко 2008, Татаринова 2009, Чукарькова 2015). Не только внутренняя форма слова, но и внешняя (фонографическая) может выступать в качестве элементарного звукового символизма, изобразительности одного звука и сегментной контекстуальной экспрессии. Контекстуальная экспрессия текста связана с изобразительными средствами его сегментного фонологического уровня, например, аллитерация, ассонанс. Звукоизобразительная коннотация возникает благодаря ассоциативному переосмыслению восприятия артикуляционных и экспрессивных характеристик единиц сегментного фонологического уровня на основе когнитивных операций *сравнение и смежность*, вследствие чего в фоносемантике создается эффект звукосимволической метафоры и метонимии. Звуки речи в силу присущей им артикуляции, усиленной сегментной фоносемантикой, играют мотивирующую роль в ассоциативно-образном представлении при создании контекстуальной экспрессии.

В настоящее время лингвисты уделяют все больше внимания исследованию дискурсивного представления рекламного текста на основе фоносемантического анализа, направленного на систематизацию звукового фоносемантического потенциала. Поэтому считается, что исследование такого потенциала в англоязычном рекламном дискурсе помогает достичь своей коммуникативной цели в рекламном дискурсе и идентифицировать влияние фоносемантического потенциала брендов на разных клиентах.

В задачу таких исследований входит определение семантической реализации английских звуков в рекламном дискурсе, главным образом, в названиях брендов фаст-фудов, напитков, одежды и информационных инновационных кодов.

Исследование проводятся на основе звуковой символики, различных видов экспрессии и идентификации ее типов: ономатопеи, кластеризации, истинной иконописи.

Данные виды экспрессии широко применяются сейчас в рекламных текстах, написанных на основе приемов сегментного фонологического уровня, выполняя в них не только аттрактивную, но и манипулятивную функцию интерпретации сообщения, как, например, ***Ch****ew that* ***ch****ewy* ***Ch****erry White* (реклама жевательной конфеты Cherry White) [14]. Передаются звуковые ощущения-движения жевательной конфеты Cherry White багодаря сегментной адгерентной экспресии: лабилизованный ассонанс [u] в сочетании с губным сонантом [w] поддержан аллитерацией ключевого звука рекламного текста [ʧ], который является ономатопом и входит в фоносемантическую группу лексики чавкать: munch – чавкать, chump – громко жевать, squelch – хлюпать.

В этой связи, интересен пример с аллитерированным звуком [l], вызывающем целый спектр ассоциаций с *удовольствием*, *приятным впечатлением*, *внешними характеристиками объекта* в рекламе йогурта Müller ***L****ick the* ***l****id of* ***l****ife* [14].

Аллитерация в текстах «мощных» автомобилей-внедорожников ***R****ange* **R**over. **R**eady to **r**ide **r**ight now! Создается при помощи повтора вибранта [r], в основе артикуляции которого лежит дрожание вибрации кончика языка. Данная артикуляция по принципу сходства метафорически связывает план содержания с коннотациями *энергичный, сильный, грубый.* Метафоризация плана выражения возникает на основе сравнения артикуляционных и экспрессивных характеристик вибранта с ключевыми качествами самого объекта, описываемого данным сообщением.

В рекламном сообщении ***T****actile* ***T****echnology in* ***t****ouch with your* ***t****ime* (реклама наручных часов Tissot) апикальный характер звука [t], усиленный аллитерацией, метонимически соотносит восприятие плана выражения с тактильными, осязательными ощущениями и операционным опытом. Таким образом, коннотация рекламного сообщения поддерживается ассоциацией по смежности между ассоциацией доминантного звука фоносемантического приема в тексте и идеей сообщения.

Когда задействуются оба механизма создания акустико-артикуляционного образа –по смежности и по сравнению в фонике текста присутствуют звуковые метонимо-метафорические и метафоро-метонимические трансформации. Например, звук [b] и фонестема [br] метонимически акцентирует внимание на органах речи и в силу своей артикуляции связан с энергией прорыва преграды, например, в ономатопе звука двигателя машины ***Br****oom,* ***br****oom!*

Таким образом, контекстуальный звукосимволизм опирается на звукосимволизм доминантных звуков образуя единую экспрессию, возникающую в письменном тексте на основе коннотативной фонографической доминанты.

Проделанная работа способствует получению новых знаний о когнитивных операциях, активизируемых во время написания художественного текста, изобилующего звуковыми повторами. Как известно, аллитерация, в целом свойственна английскому и русскому языку, однако мы приходим к выводу, что в тексте выбор фоники носит далеко не случайный характер и отражает звукоизобразительный потенциал плана выражения текста. Лингвистические исследования в данном направлении развивают и обогащают теоретические знания о коннотации, возникающей посредством звукоизобразительности некоторых элементов звуковой оболочки художественного текста, способствуют дальнейшему изучению нового пласта слов-неологизмов, созданных на основе звукосимволизма. Полученные результаты могут найти применение для анализа рекламных текстов, их звукоизобразительного потенциала и модификации интерпретации сообщения.

Библиографический список

1. Rubinyi M. *Das Problem der Lauthachahmung*. Germ. Rom. Monatsschrift, 1913; Bd. 5.
2. Платон. Кратил. *Сочинения.* В 4-х т. Москва: Мысль, 1968; Т. 1.
3. Firth J.R. Modes and meaning. *Papers in Linguistics.* London, 1951.
4. Воронин С.В. *Основы фоносемантики*. Ленинград: Издательство ленингр. Ун-та, 1982.
5. Блумфилд Л. *Язык*. Москва: «Прогресс»,1968.
6. Magnus M. What's in a Word? Evidence for Phonosemantics. Trondheim, Norway: University of Trondheim dissertation, 2000..
7. Magnus M. *Gods of the Word: Archetypes in the Consonants*. Thomas Jefferson University Press, 1999: 112 – 114.
8. Köhler, W (1947). *Gestalt Psychology*, 2nd Ed. New York: Liveright.
9. Ramachandran, VS & Hubbard, EM (2001b). "Synaesthesia: A window into perception, thought and language". *Journal of Consciousness Studies*. 8 (12): 3 – 34.
10. Ramachandran V. *BBC Reith Lectures*. University of California. San Diego. 2003.
11. *Онлайн-словарь ABBYY Lingvo-Online*. Available at: http://www.lingvo.ua/ru/Translate/en-ru/flow
12. Caroll L. *Through the Looking-Glass.* M., Progress Publishers, 1966.
13. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка*. Москва: Просвещение, 1990.
14. Чукарькова О.В. *Звукоизобразительная природафоностилистических приемов англоязычного рекламного текста. (Экспериментальное исследование*): Автореферат диссертации …кандидата филологических наук. Москва: МГПУ, 2015.

References

1. Rubinyi M. *Das Problem der Lauthachahmung*. Germ. Rom. Monatsschrift, 1913; Bd. 5.
2. Platon. Kratil. *Sochineniya.* V 4-h t. Moskva: Mysl', 1968; T. 1.
3. Firth J.R. Modes and meaning. *Papers in Linguistics.* London, 1951.
4. Voronin S.V. *Osnovy fonosemantiki*. Leningrad: Izdatel'stvo leningr. Un-ta, 1982.
5. Blumfild L. *Yazyk*. Moskva: «Progress»,1968.
6. Magnus M. What's in a Word? Evidence for Phonosemantics. Trondheim, Norway: University of Trondheim dissertation, 2000..
7. Magnus M. *Gods of the Word: Archetypes in the Consonants*. Thomas Jefferson University Press, 1999: 112 –114.
8. Köhler, W (1947). *Gestalt Psychology*, 2nd Ed. New York: Liveright.
9. Ramachandran, VS & Hubbard, EM (2001b). "Synaesthesia: A window into perception, thought and language". *Journal of Consciousness Studies*. 8 (12): 3 – 34.
10. Ramachandran V. *BBC Reith Lectures*. University of California. San Diego. 2003.
11. *Onlajn-slovar' ABBYY Lingvo-Online*. Available at: http://www.lingvo.ua/ru/Translate/en-ru/flow
12. Caroll L. *Through the Looking-Glass.* M., Progress Publishers, 1966.
13. Arnol'd I.V. *Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
14. Chukar'kova O.V. *Zvukoizobrazitel'naya prirodafonostilisticheskih priemov angloyazychnogo reklamnogo teksta. (`Eksperimental'noe issledovanie*): Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: MGPU, 2015.

Статья поступила в редакцию 19.11.18

УДК 811.512

Zaytseva A.S., *lecturer, Foreign Languages Department, Civil Defence Academy of EMERCOM of Russia (Moscow, Russia), E-mail: a.zaitseva@yahoo.com*

THE HISTORY OF DEVELOPMENT AND THE PRESENT STATE OF TERMINOLOGY OF EMERGENCY SITUATIONS. The relevance of the study is determined, firstly, by the development of general terminology and the need to study specific industrial terminological systems and, secondly, by the goal of historical terminology to establish trends in modern terminology development. The object of the study is the industry-specific terminology related to the prevention and elimination of natural and man-made disasters and serving scientific and practical activities of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters (EMERCOM of Russia). The systems approach is the main method of study of emergency situations terminology. While preparing the article, the work with primary sources, the analysis of documentation, the descriptive and historical linguistic methods were used. It is stated that basic emergency situations terminology developed simultaneously with the Russian statehood formation and has centuries-long history due to protection of population

and territories from fires, military actions, natural and man-made disasters in peacetime. The main stages of the development of terminology referring to emergency situations and its present state are described for the first time.

Key words: **terminology, term, terminological field, normalization, unification, codification, specialized terminological dictionary, emergency situation, EMERCOM.**

А.С. Зайцева, *преп. каф. иностранных языков, Академия гражданской защиты МЧС России, г. Москва, E-mail: a.zaitseva@yahoo.com*

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ (ЧС)

Актуальность исследования обусловлена, во-первых, развитием общего терминоведения и необходимостью изучения конкретных отраслевых терминосистем, а во-вторых – интересом исторического терминоведения, направленного на установление тенденций развития терминологий новейшего времени. Объектом исследования является отраслевая терминология, связанная с предупреждением и ликвидацией чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера и обслуживающая научно-практическую деятельность Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС России). Системный подход явился основным методом исследования терминологии ЧС. При подготовке статьи были использованы: метод работы с первоисточниками, анализ документации, описательный метод, историко-лингвистический метод. В статье установлено, что базовая терминология ЧС складывалась одновременно с формированием российской государственности, имеет многовековую историю развития как результат защиты населения и территорий от пожаров, военных действий, природных и техногенных катаклизмов в мирное время. В рамках предпринятого исследования впервые описаны основные этапы формирования терминологии ЧС и её состояние на современном этапе.

Ключевые слова: **терминология, термин, терминологическое поле, нормализация, унификация, кодификация, отраслевой терминологический словарь, чрезвычайная ситуация, МЧС.**

Каждая терминосистема интересна с историко-познавательной точки зрения. И семантика отдельных терминов, и степень объективности и адекватности терминосистемы со всеми связями между её составляющими определяются конкретным уровнем знаний, достигнутым к моменту складывания какой-либо терминосистемы [1, с. 470].

Современная терминология ЧС сложилась в результате накопления многовекового опыта противопожарной защиты, защиты населения и территорий от последствий военных действий, защиты населения в мирное время. Специальная лексика пополнялась за счет расширения сферы деятельности служб гражданской обороны, ЧС и ликвидации последствий стихийных бедствий. Также был учтен интернациональный опыт спасателей и других аналогичных служб разных стран, что нашло свое отражение в возникновении, развитии и структуре терминологии ЧС.

Современная терминология ЧС еще не достигла большой степени упорядоченности по сравнению с терминологией других отраслей знаний или видов профессиональной деятельности [2]. Терминология ЧС складывалась постепенно, по мере становления и развития службы – Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС России). Также постепенно складывалась и нормативно-правовая база, регламентирующая данный вид деятельности. Именно нормативно-правовая база явилась основой для кодификации и унификации терминологии ЧС на протяжении многолетней истории её развития.

Становление государственности любой страны напрямую связано со стремлением граждан коллективно противостоять ЧС различного характера: природным катаклизмам, стихийным бедствиям и катастрофам, опасностям при военных конфликтах. Россия на протяжении всей её истории нередко сталкивалась с различного рода ЧС, что обусловило принятие мер по созданию сил по защите населения от той или иной опасности. Об этом свидетельствуют сохранившиеся документы, которые регламентировали данный вид деятельности.

Исторически сложилось так, что первая терминология ЧС складывалась одновременно со становлением противопожарной деятельности. В 1472 г. Великий князь Иван III лично участвовал в тушении московского пожара во главе своей дружины, а после ликвидации ЧС издал указ о мерах пожарной безопасности в Москве. В «Соборном уложении» 1649 г. царя Алексея Михайловича восемь статей посвящены строгому регламенту соблюдения правил пожарной безопасности в городах, селениях и лесах. А в апреле 1649 г. издается царский «Наказ о Градском благочинии», который устанавливает порядок при тушении пожаров в Москве. На основании данного наказа был сформирован штатный состав на платной основе, которому было делегировано право наказывать жителей города за нарушения правил обращения с огнем: «… чьим небереженьем от кого учиниться пожар: и тому от Государя быть казнену смертию» [3]. Московский опыт Службы Градского благочиния по борьбе с пожарами был распространен на другие города страны. Не случайно апрель 1649 г. стал отправной точкой истории Государственной противопожарной службы МЧС России, а 30 апреля отмечается профессиональный праздник – День пожарной охраны России [4].

Истоки возникновения терминологии ЧС связаны с началом правового сопровождения деятельности по предупреждению и тушению пожаров. Централизованное управление пожарной охраной нашло свое отражение в законотворческой деятельности Петра I. Так, привлечение регулярных полков для тушения пожаров в Москве начиная с 1702 г. как чрезвычайная мера была законодательно закреплена Сенатским указом «О снабжении гарнизонных полков пожарными инструментами» от 2 мая 1711 г. Указ возлагал руководство тушением пожаров на воинского начальника, поскольку профессиональной централизованной пожарной охраны не было. Более того, Указ Петра I от 19 февраля 1711 г. и Воинский устав 1716 г. свидетельствуют о том, что для правовой оценки «деятельности военнослужащего на пожаре при выявлении нарушений артикулов привлекался аудитор Военного ведомства» [5, с. 46 – 47].

При правлении Екатерины II структура пожарной охраны претерпела значительные изменения. Были учреждены Пожарные конторы, а вопросы организационно-правового характера были урегулированы. Поэтому «к концу XVIII в. сложилась достаточно стройная иерархия пожарной службы, однако главным недостатком её организации оставалось отсутствие профессиональных пожарных команд» [5, с. 47]. В 1792 г. пожарные команды передаются в ведение полиции. Сначала в Москве, а затем в Санкт-Петербурге создаются Пожарные экспедиции во главе с брандмайором на уровне города, а в каждой полицейской части вводится должность брандмейстера. Однако регулярная армия также продолжает привлекаться к тушению пожаров, о чем свидетельствует Устав пехотной полковой службы 1796 г., в котором представлены Инструкции по пожарному делу [там же].

В XIX в. продолжается активная деятельность по кодификации российского законодательства. Составляются Полное собрание законов Российской империи и Свод законов Российской империи во II отделении Собственной Е.И.В. канцелярии. Кроме того, создается и новый кодифицированный нормативно-правовой акт – Устав пожарный 1832 г., на основе которого в течение XIX в. формируется вся нормативно-правовая база противопожарной службы. Данный документ имел огромное значение для нормализации терминологии противопожарной безопасности. Во-первых, он впервые систематизировал и обобщил нормативы и узакония, связанные с обеспечением пожарной безопасности. Регламентировались «требования пожарной безопасности для строений, в лесах, на судах и т. д.; правила поведения на пожаре (фактически эти правила стали прообразом будущего боевого устава пожарной охраны)» [6, с. 6 – 7]. Во-вторых, особое внимание в Уставе уделялось «проблеме расследования пожаров, установления причин пожаров и виновных лиц» [там же]. В-третьих, в нем было юридически закреплено подчинение пожарных чинов органам полиции. Формировавшаяся нормативно-правовая база не только регламентировала действие пожарных команд, пожарных депо, но и создавала предпосылки для становления и развития терминосистемы пожарной безопасности.

В сложный период октября 1917 г., когда полиция и пожарные команды были упразднены, а профессиональная пожарная охрана была малочисленной и плохо оснащенной, основную работу по ликвидации пожаров выполняли добровольные пожарные дружины. Только 17 апреля 1918 г. Совет Народных Комиссаров РСФСР принимает декрет «Об организации государственных мер борьбы с огнем». В первых же строках документа говорилось: «В целях ограждения народного достояния Российской Советской Федеративной Республики от пожарных бедствий и для высшего руководства, объединения, направления и развития мероприятий по борьбе с огнем, учреждается Пожарный совет под председательством главного комиссара по делам страхования, должности которого присваивается наименование: главный комиссар по делам страхования и борьбы с огнем» [7, с. 124]. Документ положил начало организации пожарного дела и его нормативно-правовому регулированию в новых условиях.

Продолжает развиваться и терминология ЧС. Так, в Кодексе законов о труде РСФСР в 1922 г., в разделе III «О порядке привлечения к трудовой повинности граждан РСФСР», впервые используется термин *стихийные бедствия*: «…в исключительных случаях (борьба со стихийными бедствиями, недостаток в рабочей силе для выполнения важнейших государственных заданий) все граждане РСФСР, за изъятиями, указанными в ст. ст. 12-14, могут привлекаться к труду в порядке трудовой повинности согласно специальным постановлениям Совета Народных Комиссаров СССР или органов, уполномоченных на то Советом На-

родных Комиссаров» [8, с. 13]. Данный документ был утвержден IV сессией Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета IX созыва 30 октября 1922 г. и вступил в силу с 15 ноября 1922 г. [9, с. 93].

4 октября 1932 г. постановлением Совета Народных Комиссаров СССР было принято «Положение о противовоздушной обороне территории СССР». Этот нормативно-правовой акт утвердил создание новой структуры по предотвращению и ликвидации ЧС – местной противовоздушной обороны СССР (МПВО). Поэтому 4 октября 1932 г. считается днем создания местной МПВО – «основы будущей системы Гражданской обороны СССР» [10, с. 218]. Впоследствии МПВО обеспечила с самого начала Великой отечественной войны надежную гражданскую защиту населения от последствий ведения военных действий и условия для полноценной работы не только оборонных предприятий, но и большинства объектов народного хозяйства. По сути, была сформирована общегосударственная система защиты гражданского населения, которая стала незаменимой составляющей обороноспособности государства наряду с Вооруженными силами страны [там же].

В начале 40-х г. XX в. пожарная охрана начала комплектоваться квалифицированными кадрами, а нормативно-правовая база противопожарной деятельности дополнялась новыми документами. Так, были приняты «Боевой устав пожарной охраны» и «Устав внутренней службы в пожарной охране». Вся противопожарная служба СССР начала строиться по единым нормам и правилам. На оборонных предприятиях до Великой отечественной войны функционировала военизированная охрана, а в годы войны все органы пожарной охраны, включая и пожарные подразделения НКВД, вошли в состав пожарной службы местной противовоздушной обороны (МПВО), но при этом оперативное управление противопожарной деятельностью сохранялось за Главным управлением пожарной охраны СССР [11, с. 13].

Во время войны пожары были не далеко не единственной угрозой для гражданского населения. Возникла необходимость в создании целого комплекса государственных структур, обеспечивающих гражданскую защиту населения. Новые структуры требовали разработки и принятия новой нормативной и законодательной базы, где была бы отражена и новая отраслевая лексика ЧС.

Два Постановления Совета Министров СССР от 31 октября 1949 г. и от 14 апреля 1956 г. определили цели, задачи и организационную структуру МПВО, «основные мероприятия, проводимые на территории страны, роль и место войск МПВО, формирований МПВО и групп самозащиты, порядок подготовки кадров и населения в системе МПВО, обязанности министерств и ведомств» [11, с. 14]. Постановление 1956 г. впервые ввело в оборот термины *ядерная угроза* и *защита населения от ядерного оружия и других современных средств поражения* [там же]. Таким образом, терминология ЧС пополнилась новыми специальными словами, которых раньше, до применения ядерного оружия, быть не могло.

Гонка вооружений, порожденная холодной войной, появление новых, более совершенных средств доставки ядерного оружия потребовала от организационных структур гражданской обороны нового подхода к проблеме гражданской защиты населения от возможного применения оружия массового поражения. Именно поэтому в 1961 г. МПВО было преобразовано в систему гражданской обороны (ГО). Было принято «Положение о Гражданской обороне СССР», закрепившее территориально-производственный принцип организации системы ГО. Этим актом МПВО была преобразована в Гражданскую оборону, войска МПВО стали называться Местной обороной и были переподчинены сначала главнокомандующему сухопутными войсками, а с 1967 г. – генеральному штабу Вооруженных Сил СССР [там же]. Прежняя организационная структура объективно не отвечала новым угрозам: поражающие факторы ядерного оружия массового поражения и качественно, и количественно были иными по масштабу и принципиально отличались от всех систем вооружений, использованных во время ВОВ. Поэтому система защитных мер ГО предполагала расширение задач, решаемых службой, по ликвидации последствий ядерного удара, оказанию помощи большому количеству пострадавших одновременно. Масштаб задач придал гражданской обороне общегосударственный статус и общенародный характер, поскольку предполагаемые мероприятия гражданской защиты касались каждого гражданина и каждого трудового коллектива по всей территории страны.

На протяжении десятилетий система ГО, пройдя период становления, развивалась и совершенствовалась. В масштабах страны была сформирована единая система разноуровневой подготовки населения по ГО. Для этого на всех предприятиях народного хозяйства проводились плановые объектовые учения по ГО. Кроме накопления материальных и технических резервов на случай ЧС и формирования мощной группировки войск, совершенствовалась и нормативно-правовая и терминологическая база ГО.

До 1986 г. система ГО СССР была ориентирована на организацию мероприятий по гражданской защите населения от ЧС, которые могут возникнуть вследствие военных действий или угроз. Среди особых задач ГО предупреждения и ликвидации ЧС природного и техногенного характера в мирное время не было. Однако катастрофа на Чернобыльской АЭС в 1986 г. и землетрясение в Спитаке в 1988 г. произошли именно в мирное время. Возникла необходимость срочной реорганизации системы ГО. Было принято Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР № 886-213 от 30 июля 1987 г. «О мерах по коренной перестройке системы гражданской обороны». В этом нормативно-правовом акте на систему ГО были «возложены задачи по защите населения и территорий от стихийных бедствий, аварий, катастроф в мирное время» [12, с. 19]. Однако вскоре данная государственная структура по предупреждению и ликвидации ЧС была кардинально реорганизована.

27 декабря 1990 г. Постановлением Совета министров РСФСР № 606 «Об образовании российского корпуса спасателей на правах государственного комитета РСФСР, а также формировании единой государственно-общественной системы прогнозирования, предотвращения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций» была создана новая структура – корпус спасателей, структура которого быстро менялась. В 1991 г. была учреждена ассоциация спасательных формирований России. 30 июля 1991 г. корпус спасателей был преобразован в Госкомитет РСФСР по чрезвычайным ситуациям. 19 ноября 1991 года создан Государственный комитет по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий при президенте РСФСР (ГКЧС РСФСР). Данный государственный орган объединил ресурсы ГКЧС и Штаба гражданской обороны РСФСР Министерства обороны. Были созданы штаб войск гражданской обороны РСФСР и 9 региональных центров (РЦ) по делам ГО в ЧС. 18 апреля 1992 г. Правительством Российской Федерации было принято постановление № 261 «О создании Российской системы предупреждения и действий в чрезвычайных ситуациях (РСЧС)». Данный нормативно правовой акт утвердил «Положение об РСЧС», которое предполагало воссоздание территориальных и отраслевых комиссий по ЧС. Территориальные структуры РСЧС в течение 1993 г. были развернуты во всех регионах РФ «за исключением Чеченской и Ингушской республик» [12, с. 20].

Указ президента РФ «О гражданской обороне» от 8 мая 1993 г. подтвердил правопреемственность нормативной базы СССР в области ГО. Однако штабы ГО стали называться «Штабы по делам гражданской обороны и чрезвычайным ситуациям» (штабы ГОЧС), в их функционал вменялась защита населения и территорий от ЧС природного и техногенного характера и в мирное время. В мае 1993 г. РФ ратифицировала международный устав и была принята в Международную организацию гражданской обороны (МОГО), в которую 1958 г. была преобразована Международная Ассоциация «Женевских зон». Еще 1966 г. был утвержден Устав МОГО, который «позволил государствам становиться членами организации, путем направления в депозитарий Организации документов о принятии Устава» [13, с. 70]. Председателем ГКЧС России был назначен С.К Шойгу, в штаб-квартире МОГО в Женеве был подписан Меморандум о взаимопонимании. Это международное соглашение определило основные направления сотрудничества ГКЧС России с МОГО [11, с. 65].

10 января 1994 г. Указом Президента РФ ГКЧС России был преобразован в Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС России). С тех пор МЧС России – «основной орган, осуществляющий управление в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от ЧС природного и техногенного характера, обеспечение пожарной безопасности, а также координирующий деятельность федеральных органов исполнительной власти в указанной области» [11, с. 21].

С 1994 г. перед МЧС России были поставлены новые задачи, которые были связаны с «преодолением последствий радиационных аварий и катастроф» [там же, с. 74]. Данное направление деятельности министерства стало вестись в соответствии с федеральными программами, направленными на ликвидацию последствий крупных техногенных аварий и ЧС прошлых лет: на Чернобыльской АЭС, на ПО «Маяк», ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне и т.п.

Работа МЧС в новых условиях потребовала и совершенствования нормативно-правовой базы. Правительство РФ разработало и передало в Государственную Думу Федерального Собрания Российской Федерации проекты трех федеральных законов: «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера»; «О гражданской обороне»; «Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей». Эти законодательные инициативы были приняты: 21 декабря 1994 г. – Федеральный закон «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» (N 68 ФЗ); 22 августа 1995 г. – Федеральный закон «Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей» (N 151 ФЗ); 12 февраля 1998 г. – Федеральный закон «О гражданской обороне» (N 28 ФЗ).

Таким образом, институт гражданской защиты в чрезвычайных ситуациях прошел длительный путь развития и был связан со становлением государственной политики в области защиты населения от различного рода катаклизмов и её нормативно-правовой базы. В настоящее время терминология ЧС обслуживает потребности Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС России). Совершенствование нормативной и законодательной базы ЧС целенаправленно ведется и в настоящее время, что, в частности, является одной из форм государственной языковой политики в области нормализации и кодификации терминологии ЧС [2, с. 14].

Библиографический список

1. Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В. Философский диалог об именах: Платон, Сумароков, современное состояние. *Онтология проектирования.* 2015; Т. 5; № 4 (18): 463 – 471.
2. Сложеникина Ю.В., Звягинцев В.С. *Нормализация и кодификация терминологии в условиях вариантности.* Самара, 2018.
3. *Наказ о Градском благочинии*. Available at: http://www.fireman.ru/myzei/istor1/uk1649.htm
4. *История пожарной охраны России. МЧС России.* Available at: http://70.mchs.gov.ru/folder/1465149
5. Назаров Р.В. Три периода развития правового сопровождения деятельности по обеспечению пожарной безопасности российского государства: от Петра I до наших дней. *Право. Безопасность. Чрезвычайные ситуации*. 2013; 1 (18): 46 – 53.
6. *Пожарный устав Российской Империи*. Хрестоматия. Под редакцией В.С. Артамонова. Санкт-Петербург, 2014.
7. Декрет об организации государственных мер борьбы с огнем от 17 апреля 1918 г. *Декреты Советской власти.* 17 марта-10 июля 1918 г. Москва. Том II: 124 – 125.
8. *Законодательство о труде: комментарий к законодательству о труде СССР и Кодексу законов о труде РСФСР*. Москва, 1947.
9. Иванов А.Б. Кодекс законов о труде РСФСР 1922 г. и преемственность в отечественном трудовом праве. *Вестник КГТУ. Государство и право: вопросы теории и практики.* 2015; 5: 93 – 96.
10. Золтуев А.В., Арсентьев В.М. Гражданская оборона Российской Федерации на современном этапе развития. *Инновационные технологии в технике и образовании.* Чита, 2015: 217 – 220.
11. *МЧС России: хроника событий 1990 – 2015.* Под редакцией В.А. Пучкова. Москва, 2015.
12. Заворотный А.Г., Калайдов А.Н., Заворотная С.В. Гражданская оборона в СССР и России: история и современность. *Пожары и чрезвычайные ситуации: предотвращение, ликвидация.* 2012; 3: 15 – 25.
13. Кострубицкий А.А., Агарков А.В. Международная организация гражданской обороны – история, деятельность и роль в современной системе гражданской обороны. *Вестник Академии гражданской защиты.* 2018; 1 (13): 69 – 73.
14. Сложеникина Ю.В., Звягинцев В.С. Из истории упорядочения русской медицинской терминологии. *Язык и культура.* 2017; 38: 94 – 104.

References

1. Slozhenikina Yu.V., Rastyagaev A.V. Filosofskij dialog ob imenah: Platon, Sumarokov, sovremennoe sostoyanie. *Ontologiya proektirovaniya*. 2015; T. 5; № 4 (18): 463 – 471.
2. Slozhenikina Yu.V., Zvyagincev V.S. *Normalizaciya i kodifikaciya terminologii v usloviyah variantnosti.* Samara, 2018.
3. *Nakaz o Gradskom blagochinii*. Available at: http://www.fireman.ru/myzei/istor1/uk1649.htm
4. *Istoriya pozharnoj ohrany Rossii. MChS Rossii*. Available at: http://70.mchs.gov.ru/folder/1465149
5. Nazarov R.V. Tri perioda razvitiya pravovogo soprovozhdeniya deyatel'nosti po obespecheniyu pozharnoj bezopasnosti rossijskogo gosudarstva: ot Petra I do nashih dnej. *Pravo. Bezopasnost'. Chrezvychajnye situacii*. 2013; 1 (18): 46 – 53.
6. *Pozharnyj ustav Rossijskoj Imperii*. Hrestomatiya. Pod redakciej V.S. Artamonova. Sankt-Peterburg, 2014.
7. Dekret ob organizacii gosudarstvennyh mer bor'by s ognem ot 17 aprelya 1918 g. *Dekrety Sovetskoj vlasti.* 17 marta-10 iyulya 1918 g. Moskva. Tom II: 124 – 125.
8. *Zakonodatel'stvo o trude: kommentarij k zakonodatel'stvu o trude SSSR i Kodeksu zakonov o trude RSFSR*. Moskva, 1947.
9. Ivanov A.B. Kodeks zakonov o trude RSFSR 1922 g. i preemstvennost' v otechestvennom trudovom prave. *Vestnik KGTU. Gosudarstvo i pravo: voprosy teorii i praktiki.* 2015; 5: 93 – 96.
10. Zoltuev A.V., Arsent'ev V.M. Grazhdanskaya oborona Rossijskoj Federacii na sovremennom `etape razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v tehnike i obrazovanii.* Chita, 2015: 217 – 220.
11. *MChS Rossii: hronika sobytij 1990 – 2015.* Pod redakciej V.A. Puchkova. Moskva, 2015.
12. Zavorotnyj A.G., Kalajdov A.N., Zavorotnaya S.V. Grazhdanskaya oborona v SSSR i Rossii: istoriya i sovremennost'. *Pozhary i chrezvychajnye situacii: predotvraschenie, likvidaciya.* 2012; 3: 15 – 25.
13. Kostrubickij A.A., Agarkov A.V. Mezhdunarodnaya organizaciya grazhdanskoj oborony – istoriya, deyatel'nost' i rol' v sovremennoj sisteme grazhdanskoj oborony. *Vestnik Akademii grazhdanskoj zaschity*. 2018; 1 (13): 69 – 73.
14. Slozhenikina Yu.V., Zvyagincev V.S. Iz istorii uporyadocheniya russkoj medicinskoj terminologii. *Yazyk i kul'tura.* 2017; 38: 94 – 104.

Статья поступила в редакцию 15.11.18

УДК 398.224(=512.157)

***Illarionov V.V.**, Doctor of Sciences (Philogogy), Professor, North-Eastern University (Yakutsk, Russia), E-mail: illarionov_v_v@mail.ru*
***Yadreeva A.P.**, senior teacher, North-Eastern University (Yakutsk, Russia), E-mail: alexyadreeva@mail.ru*
***Pavlova O.K.,** researcher, North-Eastern University (Yakutsk, Russia), E-mail: olga-ksento@mail.ru*

SUBJECT PECULIARITIES OF "ER SOGOTOKH" OLONKHO IN THE EXECUTION OF ABYY TALES OF G.F NIKULIN AND N.V. SLEPTSOV. The article analyzes the plot structure of "Er Sogotokh" performed by olonkhosuts G.F. Nikulin and N.V. Sleptsov. To understand the features of the poetics of the epic, consideration of the characteristic features of the plot is important. Er Sogotokh is a popular hero among the Yakut storytellers who, from generation to generation, created various versions of the lonely warrior, the ancestor of the Urangkhai Sakha tribe. The plot structure of the olonkho consists of an exposure, strings, development of action, interchange. The texts of the olonkho about the bogatyr Er Sogotokh have a peculiar, unique to them plot. Despite the ideological and thematic community of options, each of them is purely individual and reflects the characteristics of the environment in which the narrative core, which absorbed all the narrative traditions, developed during its existence.

Key words: **plot, composition, olonkho, olonkhosut, variant, local tradition, exposure, setting, development of action, denouement.**

***В.В. Илларионов**, д-р филол. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: illarionov_v_v@mail.ru*
***А.П. Ядреева,** ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: alexyadreeva@mail.ru*
***О.К. Павлова**, науч. сотр., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olga-ksento@mail.ru*

СЮЖЕТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОЛОНХО «ЭР СОГОТОХ» В ИСПОЛНЕНИИ АБЫЙСКИХ СКАЗИТЕЛЕЙ Г.Ф. НИКУЛИНА И Н.В. СЛЕПЦОВА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект №16-06-00505 А «Эпико-фольклорное наследие народов арктической и субарктической зоны Северо-Востока России: трансформация культурного пространства, цифровые архивы, информационная система».

Статья посвящена анализу сюжетной структуры олонхо «Эр Соготох» в исполнении олонхосутов Г.Ф. Никулина и Н.В. Слепцова. Для понимания особенностей поэтики эпоса важное значение имеет рассмотрение характерных признаков сюжетосложения. Эр Соготох – популярный герой у якутских сказителей, которые из поколения в поколение создавали различные варианты об одиноком богатыре, родоначальнике племени урангхай саха. Сюжетная структура олонхо состоит: из экспозиции, завязки, развитие действия, развязки. Рассмотренные тексты олонхо о богатыре Эр Соготохе имеют своеобразный, только им присущий сюжет. Несмотря на идейно-тематическую общность вариантов, каждый из них сугубо индивидуален и отражает особенности той среды, в которой в процессе бытования развивалось повествовательное ядро, вобравшее в себя все сказительские традиции.

Ключевые слова: **сюжет, композиция, олонхо, олонхосут, вариант, локальная традиция, экспозиция, завязка, развитие действия, развязка.**

С целью выяснения сюжетных особенностей северной эпической традиции проанализируем тексты олонхо «Сын жестокого неба Эр Соготох» (Эрис уола Эр Соготох) было записано в апреле 1940 г. фольклористом А.А. Саввиным со слов Г.Ф. Никулина в Майорском наслеге Абыйского района [1] и текст олонхо «Многострадальный Эр Соготох», записанное Г.М. Васильевым от сказителя Н.В. Слепцова из Абыйского улуса в 1943 г. [2].

Олонхо Г.Ф. Никулина рассмотрена в монографии «Сюжеты олонхо о родоначальниках племени» Н.В. Емельянова [3]. В книге автор анализирует олонхо о родоначальниках племени ураангхай саха, которые по своей сюжетной тематике соответствуют историческим преданиям об основателях отдельных якутских родов. Во второй главе Н.В. Емельянов сопоставляет многообразие сюжетов олонхо об одиноком герое Эр Соготохе. Здесь описаны олонхо «Пеший богатырь Эр Соготох – родоначальник племени» опубликованное С.В. Ястремским, долганское олонхо П.Аксенова «Брат и сестра», олонхо «Сын жестокого неба Эр Соготох» Г.Ф. Никулина, олонхо «Эрэйдээх Буруйдаах Эр Соготох» М.Н. Неустроева, олонхо «Многострадальный Эр Соготох, который ездит на вороном коне, мгновенно исчезающем из виду» Н.С. Скрыбыкина. Н.В. Емельянов охарактеризовал героя олонхо Г.Ф. Никулина как культурный герой. И сравнивает мотивы олонхо с мотивами исторических преданий о первопредках якутов Омогое Баае и Эр Соготохе Элляе Боотуре.

Одним из сюжетно-композиционных и жанровых признаков якутского эпоса является наличие пространной вступительной части, традиционной для всех олонхо. «Такой большой размер вступления становится понятным, если учесть, что между ним и действием олонхо существует прямая идейная связь: чем обширнее и величественнее страна и богаче её люди, тем значительнее должны быть подвиги героя, защищающего их» [4, с. 49].

В экспозиции олонхо, наряду с описанием пейзажа, страны героя, жителей Среднего мира людей-айыы срединной земли значительное место отводится характеристике внешнего вида героя, его жилища, скота, происхождению и описанию священного дерева Аал Луук Мас, растущего на его земле. Аал Луук Мас является мифологическим олицетворением всех светлых начал Среднего мира, местом обитания духа-хозяйки земли. Оно есть «символ неувядающего плодородия земли и вечного расцвета жизни на ней» [5, с. 91]. Такая вступительная часть обязательна для всех олонхо.

«Вступительная часть олонхо – по мнению Н.В. Емельянова – обычно открывается зачином, в котором подчеркивается, что события, описываемые в олонхо, произошли в древние, незапамятные времена; сообщая об эпическом времени, зачин олонхо подготавливает слушателей к восприятию событий «давно минувших дней». Таков один из принципов построения эпических сказаний, дошедших до нас в устном бытовании» [6, с. 11].

В зачинах олонхо «Эр Соготох» Г.Ф. Никулина и Н.В. Слепцова говорится о том, что все, что происходит в олонхо, было в эпоху первотворения.

Вслед за традиционным зачином в этих олонхо последовательно идет описание Среднего мира, предназначенного для жизни племени айыы аймага, и где-то на нем поселяется одинокий герой по имени Эр Соготох (Одинокий Муж), не знающий своего происхождения.

В олонхо, исполненных Г.Ф. Никулиным и Н.В. Слепцовым, Эр Соготох также не знает своего происхождения, но здесь по сюжету он сам себе даёт имя. Заметим, что из всех известных нам олонхо это единственный случай самонаречения героя. В олонхо Эр Соготох наделяется функциями культурного героя. Герой олонхо рубит лес каменным топором, сделанным им самим, строит дом и подворье; разжигает огонь, добывая его способом трения сухой березы; затем спускает ему по его молению-просьбе Юрюнг Айыы Тойон телят и жеребят, положивших начало огромным стадам рогатого скота и табунам лошадей. Эр Соготох из олонхо в исполнении абыйского сказителя Н.В. Слепцова также изготавливает из камня топор, ударом кремня высекает искру и разжигает костер. Как считал Е.М. Мелетинский, добывание огня является важнейшим подвигом культурного героя и, следовательно, Эр Соготох предстает перед нами как первопредок и культурный герой. В большинстве олонхо черты культурного героя проявляются уже в начале произведений. У Г.Ф. Никулина же только в середине повествования рассказывается, что герой сам изготавливает лук, из которого убивает своих противников. По мнению И.В. Пухова, когда-то в олонхо хозяйственная и культурная деятельность героя как первого человека и зачинателя жизни на земле, возможно, была представлена более значительной, чем в современных олонхо [4]. Черты культурного героя в образе первопредка-богатыря сохранились только в некоторых сказаниях в повествовательно-объясняющих частях сюжета и, видимо, утратились в связи с усилением поэтической героизации и идеализации главного героя олонхо.

В экспозиции олонхо Г.Ф. Никулина перед главным подвигом герой совершает путешествие по трем мирам, тем самым проверяет свои возможности в предстоящей борьбе с богатырями. Этот мотив можно отнести к мотиву закалки богатыря, своеобразного обряда посвящения.

В отличие от других эпосов, в вариантах олонхо «Эр Соготох» Г.Ф. Никулина и Н.В. Слепцова героическое детство богатыря не упоминается.

Завязкой олонхо Г.Ф. Никулина служит мотив приезда богатыря-абаасы Тимир Лыыбырдаана с целью увезти Эр Соготоха и женить его на своей сестре.

Активность женщин айыы и абаасы является, по-видимому, архаической чертой олонхо, восходящей к временам матриархата. В олонхо Г.Ф. Никулина борьба богатыря-айыы против активной женщины, превращенной в абаасы, и её родственников вводится в олонхо как одна сюжетная линия о первом подвиге богатыря перед сватовством. Второй поход Эр Соготоха – это его героическое сватовство. От плененной им Добун Куодар он узнает, что у родоначальника айыы Оногой Баая есть дочь по имени Ююс Юлбюрдээн Куо и что к этой девушке сватаются три богатыря: из Нижнего, Среднего и Верхнего мира. Если перед первым походом Эр Соготох обращался к священному дереву, то на этот раз он свои слова адресует духу хозяину очага.

Эр Соготох, прибыв в страну айыы, навечно превращает женщину абаасы в черный пень, а появившегося без седока коня, который человеческим голосом сообщает о сильных соперниках в старуюшкуру жеребенка. По совету коня он принимает облик мальчика-сироты и входит в усадьбу Оногой Баая, и выстрелом из лука убивает двоих соперников. Оставшийся в живых третий противник – небесный ключник Хара Суорун, не отказывается от сватовства к девушке айыы. Тогда Оногой Баай устраивает состязания, во время которых Эр Соготох по совету своего коня похищает Ююс Юлбюрдээн куо. Узнав об этом, Хара Суорун преследует их. По свежим следам он быстро догнал беглецов. Тогда Эр Соготох превратил девушку айыы в золотое колечко, положил его в карман и вступил в битву с соперником. После победы над ним Эр Соготох с женой возвращаются к её родителям. Они живут там три года, а потом уезжают в страну Эр Соготох.

А в олонхо Н.В. Слепцова завязкой становится поход Эр Соготоха с целью поисков своего исчезнувшего побратима Эрэли Мэргэна. Сам по себе поиск Эрэли Мэргэна сюжетно не развернут: герой не совершает героических подвигов, не преодолевает трудностей. Однако заявленный поход предопределяет будущее событие: женитьбу Эр Соготоха.

Завязка всех вариантов напрямую связана с поставленными в эпосе проблемами, а развитие действия дает представление о возможных путях их разрешения.

Основной мотив олонхо «Эр Соготох» в исполнении Н.В. Слепцова это конфликт между Эр Соготохом и сыном Сабыйа Бая из-за невесты, т. е. противоречие возникает между соплеменниками.

Сюжет олонхо завязывается со встречи и побратимства Эр Соготоха с Эрэли Мэргэном и исчезновением последнего. Эр Соготох отправляется на поиски побратима, и эти поиски приводят к женитьбе богатыря. Эрэли Мэргэн в олонхо фактически выступает как сват и выполняет функции свата.

Конь богатыря в олонхо является советчиком, предназначенным ему свыше, он велит Эр Соготоху взять щенка и тем самым жениться на девушке, превращенной в щенка, а не брать в жены красавиц-сестер Эрэли Мэргэна.

Эрэли Мэргэн, побратим героя, относится к девушке-щенку с благоговением, причиной которого является не любовь к животным, а нечто иное.

Эта девушка-щенок относится к другому миру, она – абаасы. Об этом можно догадываться по тому, что Эр Соготоха считают своим зятем и глава Нижнего мира Нэс Ютюген, и глава Верхнего мира Чэкэ Чуурааи, и хозяин огненного моря Салбакыны Агыластай, которые никаких препятствий ему в пути не чинят, а называют Эр Соготоха счастливым человеком, взявшим в жены их дочь. Мотив перевоплощения девушки в щенка встречается и в олонхо «Сын лошади Дыырай Беге». Здесь жена-оборотень Айталы Куо не показывается своему мужу, но в его отсутствие в доме творятся чудеса. Однако в отличие от олонхо Н.В. Слепцова, перевоплощение героини объясняется тем, что девушка, не любя Дыырай Беге, превращается в щенка.

Подобные представления о женах животного происхождения могли возникнуть у тех народов, для которых охота составляла основной промысел: тотемные супруги приносят счастье своим мужьям.

Богатырь отказывается от сестер Эрэли Мэргэна по следующим причинам: во-первых, родственники побратимов относятся друг к другу как настоящие родственники и не вступают между собою в браки; во-вторых, герой не женится на сестрах Эрэли Мэргэна по велению своего коня, который знает о происхождении невесты-щенка.

Сын Сабыйа Бая – соперник Эр Соготоха, соплеменник, богатый человек. Борьба между богатырем и сыном богатого человека из-за женщины носит признаки классовой борьбы, отражение которых более свойственно сказке, нежели эпосу.

Развязкой олонхо служит благополучное возвращение богатыря Эр Соготоха и смерть соперника Сабыйа Бая, т. е. развязка, как всегда, оказывается благополучной для главного героя.

Анализируемое нами олонхо Н.В. Слепцова «Эр Соготох» записано в Абыйском улусе, где живут наряду с якутами, эвены и эвенки. Поэтому нет никакого сомнения, что олонхо подверглось влиянию их мифов и сказок, в которых не могли не отразиться охотничьи темы и мотивы. Исходя из всего этого, мы можем сказать, что олонхо, записанное со слов Н.В. Слепцова, создано под сильным влиянием мифа или сказки северных народов.

Олонхо, записанное со слов Г.Ф. Никулина, земляка Н.В. Слепцова, резко отличается от этого варианта. Можно предположить, что олонхо Г.Ф. Никулина имеет характерные особенности, присущие эпической традиции северных якутов, больше в лексике, нежели в сюжетно-образной системе, но жанровые при-

знаки олонхо этого сказителя остаются преимущественно в рамках общеякутской эпической традиции.

Композиция якутского олонхо связана с его жанровой спецификой. Олонхо, в отличие от других жанров, характеризуется устойчивостью композиционной структуры.

Рассмотренные тексты олонхо о богатыре Эр Соготохе имеют своеобразный, только им присущий сюжет. Несмотря на идейно-тематическую общность всех вариантов, каждый из них сугубо индивидуален и отражает особенности той среды, в которой в процессе бытования развивалось повествовательное ядро, вобравшее в себя все сказительские традиции.

Библиографический список

1. Эрис халлаан уола Эр Соготох. Запись А.А. Саввина, со слов Г.Ф. Никулина. *Рукописный фонд Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН*. Ф. 5; оп. 7; д. 108.
2. Эрэйдээх-буруйдаах Эр Соготох. Запись Н.В. Слепцова. *Рукописный фонд Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН*. Ф. 5; Оп. 8; Д. 62.
3. Емельянов Н.В. *Сюжеты олонхо о родоначальниках племени*. Москва: Наука, 1990.
4. Пухов И.В. *Якутский героический эпос олонхо: Основные образы*. Москва: Издательство АН СССР, 1962.
5. Васильев Г.М. *Живой родник: Об устной поэзии якутов*. Якутск: Издательство Якут. Филиала СО АН СССР, 1973.
6. Емельянов Н.В. *Сюжеты ранних типов якутских олонхо*. Москва: Наука, 1983.

References

1. `Eris hallaan uola `Er Sogotoh. Zapis' A.A. Savvina, so slov G.F. Nikulina. *Rukopisnyj fond Instituta gumanitarnyh issledovanij i problem malochislennyh narodov Severa SO RAN*. F. 5; op. 7; d. 108.
2. `Er`ejd`e`eh-burujdaah `Er Sogotoh. Zapis' N.V. Slepcova. *Rukopisnyj fond Instituta gumanitarnyh issledovanij i problem malochislennyh narodov Severa SO RAN*. F. 5; Op. 8; D. 62.
3. Emel'yanov N.V. *Syuzhety olonho o rodonachal'nikah plemeni*. Moskva: Nauka, 1990.
4. Puhov I.V. *Yakutskij geroicheskij `epos olonho: Osnovnye obrazy*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1962.
5. Vasil'ev G.M. *Zhivoj rodnik: Ob ustnoj po`ezii yakutov*. Yakutsk: Izdatel'stvo Yakut. Filiala SO AN SSSR, 1973.
6. Emel'yanov N.V. *Syuzhety rannih tipov yakutskih olonho*. Moskva: Nauka, 1983.

Статья поступила в редакцию 13.11.18

УДК 398

***Illarionova T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*
***Dmitrieva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
E-mail: oksanadm2006@mail.ru

THE HISTORY OF COLLECTING FOLKLORE IN THE ABYISKY ULUS OF REPUBLIC SAKHA (YAKUTIA). The paper studies the history of a collection and publication of folklore and the Yakut heroic epic Olonkho in Abyisky Ulus. The problem of preservation of folklore materials is one of the main tasks of folklore. The folklore of the Yansky Yakuts was first collected by the famous folklorist, political leader I.A. Khudiakov. Of particular value are two Olonkho G.F. Nikulin, which were collected by well-known folklorists by A.A. Sawin in 1940 "Eris khallaan uala Er Sogotokh" and G.M. Vasiliev in 1945 "Alyp Khara Ikki Ala Tuygun Ikki". These manuscripts are kept in the Manuscript Fund of the Yakut scientific center of SB RAS. A significant contribution in collecting folklore Abyisky Ulus made researcher of the Institute of the Humanities P.N. Dmitriev, who in 1973 expedition worked in Abyisky ulus. A lot of material about the Abyisky folklore is gathered by K.N. Nikulin and K.T. Novikov in the 80s of the last century and handed over the collected papers to archives of the Institute.

Key words: **folklore, collection history, heroic epic Olonkho, manuscripts, fairy tales, tongue twisters, riddles, proverbs.**

***Т.В. Илларионова,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*
***О.Н. Дмитриева,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: oksanadm2006@mail.ru

ИЗ ИСТОРИИ СОБИРАНИЯ ФОЛЬКЛОРА В АБЫЙСКОМ УЛУСЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Данная статья посвящена истории собирания и публикации фольклора жителей Абыйского улуса. Проблема сохранения фольклорных материалов является одной из главных задач фольклористики. Фольклор янских якутов впервые собрал известный фольклорист, политссыльный И.А. Худяков. Особую ценность представляют две олонхо Г.Ф Никулина, которые были собраны известными фольклористами А.А. Саввиным в 1940 г. "Эрис халлаан уола Эр Соҕотох" и Г.М. Васильевым в 1945 г. "Алып Хара икки Ала Туйгун икки". Эти рукописи хранятся в Рукописном фонде ЯНЦ СО РАН. Значительный вклад в собирании фольклора Абыйского улуса внес научный сотрудник института гуманитарных исследований П.Н. Дмитриев, который в 1973 году с экспедицией работал в Абыйском улусе. Много материала о фольклоре Абыйского улуса собрали энтузиасты фольклористы К.Н. Никулин – Куоста Хотугуурап и К.Т. Новиков в 80-х годах прошлого века и сдали собранные труды в архив института.

Ключевые слова: **фольклор, история собирания, героический эпос олонхо, рукописи, сказки, скороговорки, загадки, пословицы.**

В серию "Якутские боотуры" многотомной публикации «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока» по плану должны были включены по одному эпосу олонхо с каждого района, где особенно было развито устное народное творчество. В ходе подготовки серии было выявлено, что в некоторых улусах, особенно в северных, олонхо были короткими и несодержательными, поэтому было решено объединить фольклор Момского, Среднеколымского, Оймяконского и Горного улусов в один том. Такое решение позволило более подробно изучить традицию исполнения олонхо в этих улусах.

Традицию исполнения эпоса в Абыйском улусе представляют две олонхо Г.Ф. Никулина, которые были собраны известными фольклористами А.А. Саввиным в 1940 г. "Эрис халлаан уола Эр Соҕотох" [1] и Г.М. Васильевым в 1945 г. "Алып Хара икки Ала Туйгун икки"[2]. Эти рукописи хранятся в Рукописном фонде ЯНЦ СО РАН.

До революции Абыйский район назывался Элгэс улууһа (Элгетский улус) и входил в Янский округ. Фольклор янских якутов впервые собрал известный фольклорист, политссыльный И.А. Худяков. По его сведениям, он собрал материал у торговцев, приезжающих в город Верхоянск и возможно, у талантливых сказителей Элгетского улуса, так как в своем труде «Краткое описание Верхоянского округа» он много пишет о жителях этого улуса. Также в его работе часто упоминается олонхо «Алып Туйгун» из репертуара абыйских олонхосутов [3]. Поэтому можно утвердить, что абыйские олонхо вошли в научную литературу во второй половине XIX в.

Впервые фольклор Абыйского улуса был собран известным фольклористом А.А. Саввиным во время его фольклорной экспедиции. Судя по его путевым заметкам и отчетам фольклорист работал в Абыйском районе начиная с 19 марта по 6 июня. За это время он записал 1 олонхо, 2 сюжета олонхо, 27 сказок, 17 скороговорок, 122 загадок, 11 пословиц [4]. По сведениям информаторов олонхо не было сильно развито в этом улусе, в основном слушали сказителей олонхо Якутского округа ("дойду дьоно") и соседнего Верхоянского улуса.

Из отчёта А.А. Саввина: «Героический эпос Абыйских якутов, как по своей художественности так и содержательности стоит гораздо ниже героического эпоса Верхоянских якутов. Зато здесь значительной ценностью отличается религиозный фольклор, как по своему внутреннему содержанию, так и по своей поэ-

зии. Местный религиозный фольклор в религиозном фольклоре якутов занимает особое место» [4].

Здесь он встретил известного шамана К.И. Чирикова и его помощника (кутуруксут) И.А. Суздалова-Саппалаай и записал его репертуар.

В своем труде “Фольклор хоту улуустарга тарҕаныыта” [5] (“Распространение фольклора в северных улусах”) пишет: «В абыйских олонхо совсем мало внимания уделяется описанию людей, природы, орудия, при этом все это исполняется речитативом. Большая часть олонхо и развитие сюжета передается пением, при этом речь каждого героя исполняется разным мотивом, голосом [5, с. 1]. Также разным пением передается речь богатырей айыы и абаасы, сильных и слабых, мужчин и женщин” [5, с. 1].

Фольлорист отметил, что жители Абыйского улуса и сказители называли олонхо “ырыалаах олонхо” (олонхо с песней). Это отметил еще И.А. Худяков: “Якутская сказка неразлучна с песней: “ Скажи-спой сказку” (*Ыллаа-олонхолоо),* – говорят сказочнику. И начинает сказочник “петь-говорить” целую эпопею, в которой упоминается множество событий, множество богов, дьяволов, героев, описания разных мест бывают чрезвычайно подробны до самых мелочей...” [3].

А.А. Саввин отметил, что в Абыйском улусе развиты многие жанры устного народного творчества. В основном, это были народные песни и семейно-бытовые алгысы. Ни разу не слышал исполнения осуохай [5, с. 7]. Фольклорист сделал вывод, что в Абыйском улусе можно собрать материалы по религии шаманов и сказки.

А.А. Саввин в любом улусе делал список талантливых исполнителей устного народного творчества, включая туда тойуксутов, певцов, шаманов, сказителей олонхо. Список талантливых людей Абыйского улуса сделал председатель наслега Рязанский. В список вошли сказители олонхо С.Н. Никулин (64 года), Г.К. Потапов (47 лет), А.К. Ефимов (40 лет) [6, с. 1]. В наслеге Уолбут проживают сказители И.А. Суздалов (53 года), П.Д. Садовников (52 года) [6, с. 2], в список председателя наслега Майыар Хабарова вошли три сказителя олонхо: М.И. Черов, Г.Ф. Никулин, И.Ф. Никулин [6, с. 3]. В наслеге Мунурдаах проживают В.Е. Аммосов (1892 г.р.), М.Н. Слепцов (1894 г.р.), А.Н. Дохунаев (1910 г.р.), Г.Т. Ильяхов (1882 г.р), К.Г. Чирков (1879 г.р), Н.Н. Ильяхов (1893 г.р), А.В. Аммосов (1918 г.р), А.Р. Черов (1914 г.р), Д.Р. Черов (1900 г.р) [6, с. 4].

Собиранием фольклора Абыйского улуса также занимался один из первых якутских фольклористов Г.М. Васильев. В первом съезде якутских писателей он выступил с призывом записать произведения олонхосутов и певцов. В результате его доклада известные сказители олонхо и народные певцы Н.А. Абрамов-Кынат, Д.М. Говоров, И.И. Бурнашев-Тоҥ Суорун, С.А. Зверев-Кыыл Уола, Н.И. Степанов-Ноорой, Е.Е. Иванова, П.П. Ядрихинскай, М.Т. Шараборин-Кумаарап, Е.Г. Охлопков стали членами Союза писателей. До войны успел подготовить с Х.И. Константиновым сборник “Саха народун айымньыта” (“Произведения якутского народа”). В начале войны институт был закрыт и Г.М. Васильев был назначен учителем в Абыйском улусе. Во время своей работы фольклорист собрал много материала устного народного творчества Абыйского улуса.

“Только с августа м-ца 1944 г., после назначения меня сотрудником Института (НИИЯЛИ), восстановленного в то время, я освободился – то с боем – со строительных работ и получил возможность для поездок по району с целью собирания фольклорно-этнографических материалов” [7, с. 2] вспоминал он. Фольклорист все собранные материалы вложил в две папки [7, с. 17]. Собственноручно записал песни А.Г. Слепцовой и М.Г. Слепцовой, рассказы В.Е. Аммосова, импровизации Марии Новиковой, Е. Климовской, М. Дьячковской, разговор с Н.В. Ефремовым [7, с. 1 – 24].

Во вторую тетрадь вошли записи про охоту, шаманизм, обряды [7, с. 33 – 49]. Имеются записи Н.В. Слепцова про лекарства якутов, про еду, а также пословицы и загадки [8]. В пятой тетради записал со слов И.Н. Слепцова-Сото этнографические рассказы, а также рассказ о том, как человек стал камнем. Особое внимание заслуживает родословная Г.Г. Лебедева, сделанная со слов Н.В. Слепцова [8, с. 75]. Отдельно вошли произведения устного народного творчества “Абыйский фольклор”, собранные К.В. Никулиным под руководством Г.М. Васильева [9]. В результате совей работы фольклорист сделал вывод, что “Абыйские олонхо как и олонхо других северных районов, несомненно, представляет собой более, старинную примитивную форму якутского героического эпоса. В нем более резко выражены легендарные и сказочные элементы, оно более богато обрядами. Олонхо северных районов могут быть более надежным источником для научного исследоваия вопроса о генезиса якутского олонхо” [9].

Г.М. Васильев в своем отчете написал: «Всего по Абыйскому району мною собрано: 1 олонхо (полный текст), 7 сюжетов олонхо, 1 отрывок из олонхо, 21 сказки, 15 алгысов (заклинаний), 27 текстов (частично не полных) народных песен-импровизаций, несколько образцов чабыргах, около 70 названий различных легенд, преданий, рассказов о старине» [7, с. 12].

С Г.М .Васильевым вместе работал и собирал материалы Н.В. Слепцов-Абыйчанин, который впоследствии стал известным писателем, этнографом и фольклористом. О нем Г.М. Васильев писал так: “Значительное количество фольклорных материалов представлено мне Слепцовым Николаем Васильевичем, 19 летним комсомольцем из местных якутов. Он является одним из лучших знатоков местного фольклора, с малых лет он внимательно и любовно изучил и копил в своей замечательной памяти изустные рассказы стариков – лучших легендистов и сказителей” [7, с. 2]. Материалы, собранные Н.В. Слепцовым Г.М. Васильев собрал в одну папку и сдал в архив под названием «Норуот сэһэннэрэ» (Предание и сказки) [8, с. 59]. Позднее Николай Абыйчанин написал повесть “Чуччуна и Сулунньа”, основанный на произведениях фольклора.

В 1973 году научный сотрудник института гуманитарных исследований П.Н. Дмитриев с экспедицией работал в Абыйском улусе. П.Н. Дмитриев встретился с известным шаманом К.И. Чирковым и записал с его слов “Байанай алгыһа” (“Благопожелание Байанай”), сделал заметки к нему [10, с. 5] и добавил воспоминия Е.Н. Дохунаевой [10, с. 6 – 8]. Рассказы И.П. Слепцова и П.Н. Лебедевой о разведении оленей, рассказы Н.В. Ефимова о шамане Кэдээкэ, рассказы С.К. Никулина о шамане Күүһүргүүр вошли в папку «Материалы диалектологической экспедиции в Абыйский р-н П.Н. Дмитриева” [10, С.54]. Рассказы рабочего совхоза А.А. Атласова “Два гостя” об известном в северных районах человека по имени Өрөк Чөрөк и американского торговца Гари вошли в отдельную папку [10, с. 46]. Отдельно вошли под названием «Произведения местных жителей” песни и тойук [11].

Много материала о фольклоре Абыйского улуса собрали энтузиасты фольклористы К.Н. Никулин – Куоста Хотугуурап и К.Т. Новиков в 80-х годах прошлого века и сдали собранные труды в архив института. К.Н. Никулин записал со слов 67-летнего Шкулева Михаила Петровича историю Абыйского улуса [12, с. 1].

На следующий год К.Н. Никулин отправил с Абыйского улуса свои фольклорно-этнографические материалы А.Л. Новгородовой, куда вошли воспоминания о первом эвенском писателе Н.С. Тарабукине [13]. К.Т. Новиков держал тесную связь с Домом творчества и сдавал в худфонд народные песни и скороговорки.

В сентябре этого года фольклорная экспедиция института олонхо Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова работала в Абыйском районе. Из-за бездорожья не удалось посетить наслега, экспедиция работала в центре района Белой Горе и близлежащей деревне Сутуруоха. Встречались со старожилами, в результате чего удалось собрать сведения о шамане К.И.Черове, его помощнике И.А.Суздалове-Саппалаай, Г.Ф.Никулине-Хабытта и др. Собрали воспоминания детей и ровесников П.Е. Слепцова и в данный момент члены экспедиции Т.В.Илларионова и О.К. Павлова все свои материалы сдают в архив.

Как видно из всего этого история собирания фольклора Абыйского улуса на сегодняшний день недостаточно изучена. Благодаря работам А.А. Саввина и Г.М. Васильева, мы можем изучить фольклор Абыйского улуса, коим очень благодарны жители района.

Библиографический список

1. Эрис халлаан уола ЭрСоҕотох (олонхо). Олонхосут Никулин Г.Ф, запись А.А. Саввина. *Рукописный фонд ИГИПМНС СО РАН.* Ф. 5; оп. 7; д. 108.
2. Алып Хара икки Ала Туйгун икки (олонхо). Олонхосут Никулин Г.Ф, запись А.А. Саввина. *Рукописный фонд ИГИПМНС СО РАН.* Ф.5; оп. 7; д. 87.
3. Худяков И.А. Краткое описание Верхоянского округа. Ленинград: Наука, 1969.
4. Саввин А.А. Отчёт северной экспедиции 1940. *Рукописный фонд ИГИПМНС СО РАН.* Ф. 5; оп. 7; д. 462: 20.
5. Саввин А.А. Фольклор хотугу оройуоннарга тарҕаныыта. *Рукописный фонд ИГИПМНС СО РАН.* Ф. 5; оп. 7; д. 463.
6. Учет сказителей Абыйского района. *Рукописный фонд ИГИПМНС СО РАН.* Ф. 5; оп. 7; д. 463.
7. Васильев Г.М. Отчет по собиранию фольклора. *Рукописный фонд ИГИПМНС СО РАН.* Ф. 5; оп.7; д. 665.
8. Предания, сказки, записанные Васильевым от сказителей Н.В.Слепцова, И.Н.Слепцова, А.Г.Слепцовой и С.Никулина. *Рукописный фонд ИГИПМНС СО РАН.* Ф. 5; оп.7; д. 670.
9. Никулин К.В. Абый фольклора. *Рукописный фонд ИГИПМНС СО РАН.* Ф. 5; оп. 7; д. 679.
10. Материалы диалектологической экспедиции в Абыйский р-н П.Н.Дмитриева. *Рукописный фонд ИГИПМНС СО РАН.* Ф.5; оп. 7; д. 679.
11. Олохтоох автордар айымньылара. *Рукописный фонд ИГИПМНС СО РАН.* Ф. 5; оп. 13; д. 132.
12. Фольклорные материалы корреспондента К.Н. Никулина. *Рукописный фонд ИГИПМНС СО РАН.* Ф. 5, оп. 13; д. 281.
13. Фольклорные материалы корреспондента К.Н. Никулина. *Рукописный фонд ИГИПМНС СО РАН.* Ф. 5; оп. 13; д. 287.

References

1. `Eris hallaan uola `ErSoҕotoh (olonho). Olonhosut Nikulin G.F, zapis' A.A. Savvina. *Rukopisnyj fond IGIPMNS SO RAN.* F. 5; op. 7; d. 108.
2. Alyp Hara ikki Ala Tujgun ikki (olonho). Olonhosut Nikulin G.F, zapis' A.A. Savvina. *Rukopisnyj fond IGIPMNS SO RAN.* F.5; op. 7; d. 87.
3. Hudyakov I.A. Kratkoe opisanie Verhoyanskogo okruga. Leningrad: Nauka, 1969.

4. Savvin A.A. Otchet severnoj `ekspedicii 1940. *Rukopisnyj fond IGIPMNS SO RAN.* F. 5; op. 7; d. 462: 20.
5. Savvin A.A. Fol'klor hotugu orojuonnarga tarʒanyyta. *Rukopisnyj fond IGIPMNS SO RAN.* F. 5; op. 7; d. 463.
6. Uchet skazitelej Abyjskogo rajona. *Rukopisnyj fond IGIPMNS SO RAN.* F. 5; op. 7; d. 463.
7. Vasil'ev G.M. Otchet po sobiraniyu fol'klora. *Rukopisnyj fond IGIPMNS SO RAN.* F. 5; op.7; d. 665.
8. Predaniya, skazki, zapisannye Vasil'evym ot skazitelej N.V.Slepcova, I.N.Slepcova, A.G.Slepcovoj i S.Nikulina. *Rukopisnyj fond IGIPMNS SO RAN.* F. 5; op.7; d. 670.
9. Nikulin K.V. Abyj fol'klora. *Rukopisnyj fond IGIPMNS SO RAN.* F. 5; op. 7; d. 679.
10. Materialy dialektologicheskoj `ekspedicii v Abyjskij r-n P.N.Dmitrieva. *Rukopisnyj fond IGIPMNS SO RAN.* F.5; op. 7; d. 679.
11. Olohtooh avtordar ajymn'ylara. *Rukopisnyj fond IGIPMNS SO RAN.* F. 5; op. 13; d. 132.
12. Fol'klornye materialy korrespondenta K.N. Nikulina. *Rukopisnyj fond IGIPMNS SO RAN.* F. 5, op. 13; d. 281.
13. Fol'klornye materialy korrespondenta K.N. Nikulina. *Rukopisnyj fond IGIPMNS SO RAN.* F. 5; op. 13; d. 287.

Статья поступила в редакцию 05.10.18

УДК 821

Ilyasova R.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, General Linguistics Department, Chechen State University (Grozny, Russia),*
E-mail: uzlipat066@mail.ru

LANGUAGE AS ETHNIC VALUE (WITH REFERENCE TO THE CHECHEN LANGUAGE). The paper observes the development of the Chechen language in the context of globalization. The ways of expanding the sociolinguistic functions of the language are analyzed. In recent decades, the problem of expanding the use of the written form of the Chechen language has become urgent. In this regard, it is important to solve a problem of translation into the Chechen language of primary education in the conditions of the mono-ethnic composition of the population of the Republic with a population of one and a half million people. In the Chechen Republic, over the past 20-25 years, the oral use of the Chechen language has significantly expanded its base: unlike the Soviet period, meetings are currently held in Chechen at the level of the government, ministries, departments, and district administrations, etc.

Key words: **ethnic group, Chechen language, minority language, globalization, interaction of languages, language situation.**

Р.С. Ильясова*, канд. филол. наук, доц. каф.. общего языкознания, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,*
E-mail: uzlipat066@mail.ru

ЯЗЫК КАК ЭТНИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ (НА ПРИМЕРЕ ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена развитию чеченского языка в условиях глобализации. Анализируются пути расширения социолингвистических функций языка. В последние десятилетия актуализировалась проблема расширения использования письменной формы чеченского языка. Особенно в этом плане важно решение проблемы перевода на чеченский язык обучения начальной школы в условиях мононационального состава населения республики с численностью в полтора миллиона человек. В Чеченской Республике за последние 20-25 лет устная форма применения чеченского языка значительно расширила свою базу: в отличие от советского периода в настоящее время на чеченском языке ведутся совещания на уровне правительства, министерств, департаментов, и администраций районов и т. д.

Ключевые слова: **этнос, чеченский язык, миноритарный язык, глобализация, взаимовлияние языков, языковая ситуация.**

В условиях глобализации языки малых народов испытывают сильнейшее влияние со стороны этнических, мировых языков. СМИ, интернет, кабельное многоканальное телевидение, сотовая связь и практически поголовная телефонизация, – одним словом процессы глобализации изменили среду существования и функционирования языков малых народов. В этом отношении не составляет исключение и чеченский язык, в котором сегодня происходят фундаментальные изменения под влиянием русского языка. Сфера употребления чеченского языка нередко ограничивается бытовым общением. Следствием этого является утеря носителями языка целых пластов лексики, таких, как названия животных, растений, терминов производства и даже такой части речи, как числительное.

Исследования последних лет свидетельствуют, что материал нахских языков может оказать неоценимую помощь в сравнительно-историческом изучении индоевропейских и переднеазиатских языков. Чтобы убедиться в этом, достаточно нескольких англо-чеченских словарных соответствий, например: англ. *bull* 'бык' – чеч. *bulᵃ* 'дикий бык, зубр', англ. *steer* 'бык' – чеч. *stu* 'бык', род. *sterᵉ*; англ. *stirk* 'бычок' – чеч. *stargh* 'бычок', англ. *stag* 'самец оленя; холостяк' – чеч. *stag* 'мужчина', *saj* 'олень' (< *sag*), др.-англ. *buck* 'козел' – чеч. *buož* 'козел' (< *buog*), англ. *ass* 'осел' (< др.-англ. asse) – чеч. *esa* 'теленок' (< др.-чеч. *asi*), др.-англ. *wer* 'мужчина' (лат. *vir*) – чеч. *vir* 'осел' [1]. Из семито-нахских параллелей можно отметить, в частности, следующие: семит. *bar* 'сын' – нах. *bar // ber* 'ребенок', семит. *mar'*- 'мужчина, человек' – чеч. *mar* 'муж', семит. *berit* 'союз' – чеч. *bart* 'союз', семит. *jam* 'море' – чеч. '*am* 'озеро', семит. '*ajn* 'глаз; источник' – чеч. '*in* 'овраг, пропасть'[1].

Чеченский язык наряду с большинством других языков народов России, как известно, относят к числу миноритарных. Но есть основания считать, что к чеченскому языку не применимо большинство признаков вымирания языков: численность чеченцев 1,5 млн., компактное проживание населения в сельской местности (более 70%), мононациональность республики, изучение языка в детсадах, школе, вузе, работа национального театра, сильно развитый театр и эстрада, массовое издание газет, журналов, художественных произведений, перевод фильмов на родной язык, создание оригинальных чеченских фильмов и мультфильмов. На преждевременность причисления чеченского языка к «отмирающим» и условность применения к нему понятия «миноритарный» в ряде своих статей указывает Габуния и Р.Г. Тирадо [2], которые считают, что компактное проживание населения, малая его миграция, жизнь в сельской местности, сохранение эндогамности способствуют сохранению и развитию языка.

Экология чеченского языка в г. Грозном до сих пор оставляет желать лучшего. Все вывески, названия улиц, проспектов, городских районов, учреждения культуры, науки, издательства и т. д. оформляются на русском языке. Особенно в этом плане следует выделить онимы – названия улиц, площадей и др., такую разновидность онимов, как эргонимы – названия торговых, торгово-развлекательных предприятий и точек и т. п. Так, в г. Грозный имеются улицы имени Сергея Лазо, Патриса Лумумбы, Розы Люксембург и др. – при отсутствии имен национальных героев, ученых, поэтов, писателей, государственных деятелей: Бейбулата Таймиева, Зелимхана Харачоевского, Юнуса Дешериева, основоположника кавказского языкознания П.К. Услара. Давая названия фирмам, торговым и развлекательным точкам, их хозяева предпочитают не только нечеченские, но даже нерусские названия: Грозный-Сити, Якудза, Васаби, Парадиз, Бенодент, Билайн и т. д. Понятно, что подобные названия входит в нашу жизнь не только в Грозном. Следует отметить, что внимания к чеченскому языку больше в оформлении названий государственных и муниципальных учреждений, но здесь другая проблема: в названиях учреждений, как правило, калек с русских названий, нередко встречаются ошибки перевода и ошибки в написании слов – орфографические и грамматические. Так, например, название Чеченского государственного драматического театра имени Х. Нурадилова на фронтоне здания дано как «Нохчийн къоман театр» («Чеченский национальный театр»). В Грозном немало учреждений, которые являются управлениями различных «комитетов… по Чеченской Республике», и все они по-чеченски звучат как «Нохчийн Республикера урхалла», хотя правильно – «Нохчийн Республикехула урхалла».

В терминосистеме современного чеченского языка действуют две противоположные тенденции. Первая, самая мощная – это широкий и массовый поток заимствований из русского языка и через русский язык из английского. Кроме прямых заимствований из русского языка национальные языки также активно используют словообразовательные и семантические кальки русских слов. Так, при помощи суффиксоида – йоза '-пись, -грамма' в чеченском языке возникли в последнее время словообразовательные кальки глагол-йоза /ду/ глаголица, кирилл-йоза кириллица, латин-йоза латиница; куц-аьзни манекенщица, сурт-аьзни фотомодель [3, с. 34].

Вторая тенденция, это активные усилия специалистов различных областей по разработке собственной терминологии чеченского языка. Желанием филологов остановить безудержный шквал русских заимствований, разрушающий структуру и самобытность языка, продиктована практика замены русских учебных терминов *предложение, упражнение, причастие, деепричастие, кавычки* и т. д.

Считаем, что в последние десятилетия актуализировалась проблема расширения использования письменной формы чеченского языка. Особенно в этом плане важно решение проблемы перевода на чеченский язык обучения начальной школы в условиях мононационального состава населения республики с численностью в полтора миллиона человек. Эта проблема широко обсуждалась еще десять лет назад, но сейчас её поднимают все реже и реже. Особенно показателен в этом отношении законопроект об изучении родных языков на добровольной основе, а фактически – отведения соответствующим предметам – родному языку и литературе факультативного статуса в образовательных стандартах и в учебных планах. А.И. Халидов считает, что выделяемый учебными планами объем часов по чеченскому языку в школах и вузах республики явно недостаточен, что естественно не может не сказываться на уровне знаний учащихся и студентов по родному языку [4, с. 119]. Можно себе представить, каково будет положение чеченского языка в общеобразовательной школе и в целом в образовательной сфере после того, как этот законопроект перерастет в закон. Однако, за последние 20 – 25 лет устная форма применения чеченского языка значительно расширила свою базу: в отличие от советского периода в настоящее время на чеченском языке ведутся совещания на уровне правительства, министерств, департаментов, и администраций районов и т. д.

По мнению М.Р. Овхадова, для языковой ситуации современного периода истории чеченцев характерны следующие тенденции: активизация использования чеченского языка в устной сфере – в общении, в общественно-политической жизни (пятничные религиозные проповеди, еженедельные лекции по духовно-нравственному воспитанию молодежи, массовые мероприятия по празднованию Дня родного языка и т. д.); сокращение использования русского разговорного языка в устной сфере – в общении, в общественно-политической жизни (в связи с уменьшением в республике числа русскоязычных) [4, с. 206].

Серьезным шагом на пути повышения престижа чеченского языка в обществе явилось объявление Указом главы Чеченской республики 25 апреля «Днём родного языка». Ежегодно этот день широко отмечается по всей республике: в каждом учебном заведении (в школе, колледже, вузе) проводятся мероприятия, посвященные чеченскому языку.

Также следует отметить и следующие лингвистические тенденции, требующие основательного социокультурного осмысления: а) привлечение в чеченском языке арабских заимствований в связи со строительством мечетей, медресе, школ хафизов (причем не только увеличение количества заимствований, но и их произношение на арабский манер: *фарз, фатихьат, азан, масалан и т. д.*); б) возникновение явления франко-чеченского, немецко-чеченского, норвежско-чеченского двуязычия в связи иммиграции в зарубежье чеченцев из Чеченской Республики – как теоретическая и практическая задача; в) несоответствие реального статуса чеченского языка в республике его формальному государственному статусу, что предполагает активное расширение сферы его практического, культурного и научного использования.

Библиографический список

1. Вагапов А.Д. *Словарь неологизмов чеченского языка.* Грозный, 2007.
2. Габуния З.М., Тирадо Р.Г. *Миноритарные языки в современном мире. Кавказские языки.* Москва, 2002.
3. Овхадов М.Р. *Национально-языковая политика и развитие чеченско-русского двуязычия.* Москва, 2000.
4. Халидов А.И. О необходимости расширения функций чеченского языка в сфере образования и науки. *Язык, литература, фольклор (книга в честь Юнуса Дешериева).* Грозный, 2014.

References

1. Vagapov A.D. *Slovar' neologizmov chechenskogo yazyka.* Groznyj, 2007.
2. Gabuniya Z.M., Tirado R.G. *Minoritarnye yazyki v sovremennom mire. Kavkazskie yazyki.* Moskva, 2002.
3. Ovhadov M.R. *Nacional'no-yazykovaya politika i razvitie chechensko-russkogo dvuyazychiya.* Moskva, 2000.
4. Halidov A.I. O neobhodimosti rasshireniya funkcij chechenskogo yazyka v sfere obrazovaniya i nauki. *Yazyk, literatura, fol'klor (kniga v chest' Yunusa Desherieva).* Groznyj, 2014.

Статья поступила в редакцию 12.11.18

УДК: 81.373.422

Ilyasova R.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

SEMANTIC-STYLISTIC FUNCTIONS OF ANTONIMS IN THE CHECHEN AND RUSSIAN LANGUAGES. The researcher discusses antonyms that occupy a significant place among the artistic and pictorial means of the language, are widely used in both poetic and prose works. The results achieved in the study of antonymy as a linguistic phenomenon, the semantic meaning of antonyms and the study of the possibilities of their stylistic use make it possible to identify and describe the system of stylistic functions of antonyms, creating the prerequisites for its solution. The work shows that the solution of a problem of the functioning of antonyms in the text clarifies and deepens not only certain provisions of literary criticism, rhetoric, but also such separate linguistic disciplines as lexicology, style, text theory.

Key words: **antonyms, contrast, opposition, antithesis, function, stylistics, Russian, Chechen language.**

Р.С. Ильясова*, канд. филол. наук, доц. каф. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ АНТОНИМОВ В ЧЕЧЕНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье рассматриваются антонимы, которые занимают значительное место среди художественно-изобразительных средств языка, широко используются как в поэтических, так и в прозаических произведениях.

Результаты, достигнутые в области изучения антонимии как языкового явления, семантической сущности антонимов и исследования возможностей их стилистического использования, позволяют ставить проблему выявления и описания системы стилистических функций антонимов, создают предпосылки для её решения. Устанавливается, что решение проблемы функционирования антонимов в тексте уточняет и углубляет не только некоторые положения литературоведения, риторики, но и таких отдельных лингвистических дисциплин, как лексикология, стилистика, теория текста.

Ключевые слова: **антонимы, контраст, противопоставление, антитеза, функция, стилистика, русский язык, чеченский язык.**

Стилистическая функция речевых средств связана с её лингвистической сущностью, актуализацией определённого свойства, значением речевых средств, реализованным в определенном сегменте текста для достижения определенного выразительного и визуального эффекта. Это дефиниция достаточно определяет ситуацию, возникающую при изучении стилистических функций антонимов. Эти лингвистические средства являются одним из самых ярких проявлений системных отношений в лексике. «В сознании человека абстрактные понятия заложены парами, причем каждое из слов такой пары всегда так или иначе вызывает представление о другом» [1, с. 139]. В то же время антонимия не понимается как простая оппозиция, которая может быть выражена «добавлением отрицания ... и сопоставлением допустимых значений, выражаемых разными корнями» [2, с. 44].

Наиболее общей стилистической функцией антонимов является функция выражения контраста: *бакъо – харцо* / *истина – ложь*, *вала – ваха* / *жить – умереть, дика – вуон* /*хорошее – плохое* и др.

Стилистическая функция контраста характерна для антонимов как особого семантического класса слов и реализуется вне зависимости от конкретных форм употребления антонимов в тексте и тем самым служит выражению контрастности содержания художественного произведения.

В чеченском языке имеется довольно большое количество антонимов. В современной лексикологии синонимы и антонимы рассматриваются как предельные случаи взаимозаменяемости и противопоставленности слов по их содержанию. При этом для синонимических отношений характерно семантическое сходство, а для антонимических – семантическое различие.

Антонимы могут быть использованы при изображении самых различных элементов содержания художественного произведения: раскрытие основных тем, идей, образная характеристика, портрет, пейзаж, «рассуждение» и т. д. [3 – 5].

Результаты, достигнутые в области изучения антонимии как языкового явления, семантической сущности антонимов и исследования возможностей их

стилистического использования, позволяют ставить проблему выявления и описания системы стилистических функций антонимов, создают предпосылки для её решения. Решение данной проблемы должно заключаться в изучении стилистического функционирования антонимов на основе исследования их семантических функций, синтагматических возможностей и выяснении той роли, которую они играют в воплощении различных элементов содержания художественного произведения: *Халойоцушпарг1ато цахуьлу / Без трудностей не приходит облегчение.*

Если же стилистические функции антонимов понимать, как актуализацию способности данных слов выражать противоположность, реализующуюся в определенных отрезках текста с целью воплощения контрастности определенного элемента его содержания художественного произведения, то стилистические функции антонимов являются функциями функций [6, с. 14].

Антонимы занимают значительное место среди художественно- изобразительных средств языка, широко используются как в поэтических, так и в прозаических произведениях. Решение проблемы функционирования антонимов в тексте уточняет и углубляет не только некоторые положения литературоведения, риторики, но и таких отдельных лингвистических дисциплин, как лексикология, стилистика, теория текста.

В русском и чеченском языках антитезу изучают как отдельную стилистическую фигуру. Реализация антитезы достигается определенным характером содержательно-логической соотнесенности противопоставляемых понятий через такие средства, как антонимы, параллелизм синтаксических конструкций как внутри предложенческой рамки, так и на уровне микротекста или текста в целом. Антитеза включает в себя антонимию, но не всякая антитеза основывается на языковых антонимах. Основное назначение антитезы заключается в том, чтобы ярко противопоставить разные по своим качествам и свойствам сущности или противоположные проявления одной и той же сущности (качества, свойства, отношения и т. п.).

Антитеза как стилистическая фигура была известна еще с древних времен и подробно описана в античных риториках. Достаточно широко она используется в фольклорных жанрах, особенно в пословицах. Например:*Аьхка 1иллинарг 1айидда /Лежавший летом, зимой бегал.* (Пословица); *Виран ц1ога лаьцнаргехиваьхьна, динан ц1ога лаьцнаргехиваьлла /Державшегося за ослиный хвост река унесла, державшийсяза хвост коня пересек реку.* (Пословица).

В сложную антитезу может быть вовлечено несколько антонимических пар, например: *Барт болчохъ – беркат, бартбоцчохъ – зулам / Дружбе сопутствует удача, вражде – неприятности.*(Пословица).

(Пословица); *Дехар – лай, далар – эла / Просящий – раб, дающий – князь* (Пословица); *Сихалла а йоххий, собарэца / Продай торопливость – купи терпеливость* (Пословица).

Употребление антонимов в художественных произведениях отражает особенности слога и мировоззрения писателя или поэта. Многие чеченские писатели, стремясь к афористической отточенности речи, вводят в текст антонимы, предпочитая их нейтральным словам, как в следующих примерах:

Вахасанна, вала а ирсоьшушхилла [С.-Хь. Тагаев]. *Как и в жизни, так и в смерти должна сопутствовать удача. Мацвалархий, вузарнийюккъехъмижаргбиллал бен меттиг яц* [1. Хамидов] / *Между голодом и сытостью разница в одну лепешку.* Хотя противопоставление осуществляется каждый раз с помощью средств данного, определенного языка, тем не менее, сами приемы создания контраста, изображения противоречий оказываются достаточно общими для различных языков.

По мнению Шмелева Д.Н. «...Нельзя считать, что антитеза или контраст как стилистический прием всегда строится на использовании антонимов, а слова, обозначающие противопоставляемые явления, уже в силу их участия в выражении противопоставления становятся антонимами» [7, с. 206 – 207].

Изобразительные функции языков не ограничиваются только антитезой: антонимы могут выражать, например, усиление, уточнение, постоянство и непрерывность действий или состояний, их смену и чередование и др.

Следующей распространенной стилистической фигурой, является оксюморон, получающий особую выразительность в поэтическом языке. Оксюмороном обычно называется соединение слов, выражающих несовместимые с точки зрения логики понятия, например: *пышное увяданье, сладкая скорбь, громкая тишина, громко молчать, красноречивое молчание* и т. д. Оксюморон обычно строится на основе двух антонимичных пар, у которых каждый из членов образован от одного и того же корня, но принадлежит к разным частям речи: *молодой – старый* (прилагательные), *молодость –старость* (существительные), *убогий – роскошный* (прилагательные) и *убожество – роскошь* (существительные) [3, с. 248].

Как брань тебе не надоела?
Расчет короток мой с тобой:
Ну так, я празден, я без дела,
А ты бездельник деловой. (А. Пушкин. Эпиграмма)
Чеч.:
Сан дагчохь 1аьржачу 1аьно / В моем сердце черная зима
Шендехаорамашхецна /Пустила свои длинные корни
Даимак!айнхиллалаъттинчу / В мои светлые мысли
Сансирлачуойланашюккъе / В мои белые мечты.
(А. Уциев. Зима)

Использование антонимов в речи должно быть стилистически мотивированно, однако в тексте встречаются антонимы, стилистически не оправданные. Например: *Большие беды малого кино; теплая метель; жаркая мерзлота* и др.

Таким образом, антонимия является основой для построения различных стилистических фигур речи; в одинаковой степени здесь задействованы как узуальные, так и контекстуальные антонимы, нейтральные и маркированные в стилистическом отношении.

Библиографический список

1. Балли Ш. *Французская стилистика*. Москва, 1961.
2. Булаховский Л.А. *Введение в языкознание.* Москва, 1953.
3. Введенская Л.А. *Современный русский язык. Лексика*: учебное пособие. Ростов, 1963.
4. Ильясова Р.С. Антонимические отношения знаменательных частей речи в чеченском и русском языках. *Вестник Чеченского государственного университета*. 2015; 4.
5. Ильясова Р.С. *Антонимические отношения в чеченском и русском языках: сопоставительный аспект*: монография. Грозный, ЧГУ, 2013.
6. Салех Г.А. *Стилистические функции антонимов в русской и арабской публицистике 95 – 99 г.* Диссертация …кандидата филологических наук. Москва, 2000
7. Шмелев Д.Н. *Современный русский язык. Лексика*: учебное пособие. Москва, 1972.

References

1. Balli Sh. *Francuzskaya stilistika*. Moskva, 1961.
2. Bulahovskij L.A. *Vvedenie v yazykoznanie.* Moskva, 1953.
3. Vvedenskaya L.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Leksika*: uchebnoe posobie. Rostov, 1963.
4. Il'yasova R.S. Antonimicheskie otnosheniya znamenatel'nyh chastej rechi v chechenskom i russkom yazykah. *Vestnik Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; 4.
5. Il'yasova R.S. *Antonimicheskie otnosheniya v chechenskom i russkom yazykah: sopostavitel'nyj aspekt*: monografiya. Groznyj, ChGU, 2013.
6. Saleh G.A. *Stilisticheskie funkcii antonimov v russkoj i arabskoj publicistike 95 – 99 g.* Dissertaciya …kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2000
7. Shmelev D.N. *Sovremennyj russkij yazyk. Leksika*: uchebnoe posobie. Moskva, 1972.

Статья поступила в редакцию 22.11.18

УДК 82 -3

Abzaidova N.V., *postgraduate, Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: karinak701@mail.ru*
Kadyrova K.A., *senior lecturer, Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: karinak701@mail.ru*

THE QUESTION OF E. ZAMYATIN'S NOVEL "WE". The objective of the article is to analyze the uniqueness of the genre of E. Zamyatin's novel "We" which enables to concretize the certain moment of Zamyatin's esthetic system. In the course of searching and gathering actual material the hypothetico-deductive method is used, in the course of comparing the utopia and dystopia genres – the opposition method, and also the method of artistic analysis (when analyzing the topic and the idea of the writing and searching for indicative dystopian traits in the novel). The analysis is mainly dedicated to genre structure of Zamyatin's novel, which enables to consider it as a bright and consistent realization of the model of dystopian novel. The work reveals the author's view of the world, which is realized in the idea, images, plot, heroes, problem and chronotope of the novel. This view will be interesting for the specialists in the literature studies and history of literature. The applicability of the novel is based on the formation of the paradigm of reading of the work and helps to elaborate on the principles of further all round detailed and holistic review of Zamyatin's outstanding novel.

Key words: **genre, dystopia, utopia, conflict, hero.**

Н.В. Абзаидова, *аспирант каф. русской литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: karinak701@mail.ru*
К.А. Кадырова, *доц. каф. русской литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: karinak701@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ЖАНРЕ РОМАНА Е.ЗАМЯТИНА «МЫ»

Цель статьи заключается в изучении жанрового своеобразия романа Е. Замятина. «Мы», что позволяет конкретизировать отдельные моменты замятинской эстетической системы. При поиске и сборе фактического материала был использован гипотетико-дедуктивный метод; при сравнении жанров утопии и антиутопии – метод оппозиции; а также был применен метод художественного анализа (при рассмотрении темы и идеи произведения, при поиске характерных для антиутопии черт в романе). Основное содержание исследования составляет исследование жанровой структуры произведения Замятина что позволяет рассматривать его как яркую и последовательную реализацию модели романа-антиутопии. Это позволяет более полно выявить мировоззрение автора, воплотившееся в идеях и образах, сюжете, героях, проблематике и хронотопе романа. Такой взгляд будет интересен специалистам в области литературоведения и истории литературы. Актуальность статьи обусловлена формированием парадигмы прочтения произведения и позволяет выработать принципы дальнейшего всестороннего, детального и целостного рассмотрения замечательного романа Замятина.

Ключевые слова: **жанр, антиутопия, утопия, конфликт, герой.**

Желание лучшей жизни, стремление найти рай на земле, идеал свойственно человечеству на протяжении всей истории. Поэтому и возникали утопии, в которых мечты людей о счастливой жизни осуществлялись. Образы различных утопий были отображены в философских, социологических, культурологических, политических, экономических и литературно-художественных трудах. На протяжении всей истории утопия была представлена большим количеством культурологических направлений и форм. Но иногда проблема осуществления утопических проектов решается сложно, и в 20 веке утопия трансформируется в жанр антиутопии. Многие исследователи считают антиутопию антижанром, пародией. Впервые термин «антиутопия» как название литературного жанра использовали Глен Негли и Макс Патрик в составленной ими онтологии «В поисках утопии» (1952).

Важно определить границы жанра. Если утопиям присуща такая особенность как статичность, то в антиутопиях даются попытки рассматривать возможности развития данных социальных устройств, как правило, в худшую сторону. Таким образом, в антиутопиях мы имеем дело с более сложными социальными моделями.

Утопия в классическом понимании ориентирована на демонстрации позитивных черт общественного устройства, описанного в произведении, антиутопия же стремится выявить все его негативные черты. Но есть и принципы, объединяющие утопию и антиутопию. Одним из них является глобальный характер изображаемого общества. Где бы ни разворачивались события произведения, они представляют судьбу всего человечества.

Объединяющим для утопии и антиутопии является также мотив науки и научно-технического прогресса. И утопия, и антиутопия построены на высоких прорывах и прогрессах в научной области. Но в утопии с помощью науки пытаются достичь счастья, а в антиутопии эти идеи доводятся до абсурда. Именно в этом указании на опасность, которая таит в себе техника, роботизация, механизация воплощается функция предостережения, свойственная жанру антиутопии.

Статичность в утопии выражается отсутствием сюжетной динамики, описательностью как основным стилевым принципом, вниманием к «вещному» миру. Сопутствует всему этому перечислительная интонация.

Такие пространственно-временные отношения характерны в определенной степени и для антиутопии. «Антиутопия всегда проникнута ощущением застывшего времени», «пространство утопии всегда ограничено» – пишет Б. Ланин [1]. Это отмечает и литературовед И. Сухих отмечает два признака утопии, один из которых в содержании (утопия имеет знак +), а вторым он также отмечает статичность утопии и отсутствие динамики в сюжете [2].

Антиутопия, в отличие от утопии, «ориентирована на занимательность, «интересность», развитие острых, захватывающих коллизий». Коллизии эти возникают в результате противоречия между завершенностью рациональной системы и человеком, испытывающим сомнение в её правильности. Как отмечал Б. Ланин, антиутопия отличается антропоцентричностью, а утопия – социоцентричностью. Человек в антиутопии всегда стоит перед выбором.

Таким образом, конфликт, лежащий в основе жанра антиутопии, приобретает черты противостояния личности и общества.

«Мы» Е. Замятина – первый в литературе 20 века роман – антиутопия. Этот роман оказал большое влияние на развитие жанра антиутопии в авторской литературе.

Под влиянием романа возникли такие знаменитые произведения, такие как: «О, дивный новый мир» (1932) О. Хаксли, «1984» (1949) Д. Оруэлла и мн. др. К антиутопии роман Замятина «Мы» относят следующие исследователи: В. Чаликова, А. Геллер, Г. Морсон, О. Павлова, С. Бесчетникова и др.

Роман Замятин примечателен не только оригинальностью своего жанра, но и художественным строем. При небольшом объеме романа содержание его очень емко. Синтаксис романа очень выразителен, описания точны. В романе умело сочетаются реальное, фантастическое и гротескное.

На примере своего романа «Мы» Замятин охарактеризовал художественные особенности романа – антиутопии:

1. Отход от реализма и быта;
2. Быстро движущийся, фантастический сюжет;
3. Сгущение в символике и красках;
4. Концентрированный сжатый язык;
5. В художественный организм врастают элементы философии, широких обобщающих выводов.

Б. Ланин выделяет следующие жанровые черты антиутопии в романе «Мы»:

1. Псевдокарнавал – его Ланин считал структурным стержнем антиутопии. Отличие псевдокарнавала от классического карнавала Бахтина – это абсолютный страх как его основа. Страх этот соседствует с благоговением перед властью, восхищением (вспомним восхищение главного героя Д-503всем укладом, жизнью и властью Единого Государства).

2. В основе антиутопии – пародия на жанр утопии или утопию идею.

3. Антиутопия принципиально ориентирована на занимательность «интересность», развитие захватывающих коллизий (наличествует в романе).

4. Конфликт антиутопии, возникший там, где герой отказался видеть мазохистское наслаждение в собственном унижении властью» (в романе «Мы» – это, например, I – 330 и орг. «Мефи»).

5. Очень часто в антиутопии встречается «матрешечное», рамочное устройство повествования, когда само повествование оказывается рассказом о другом повествовании (характерно для «Мы», в романе рамкой повествования служит поэма главного героя Д–503). Подобная повествования структура помогает психологически глубже и полнее обрисовать образ автора «внутренней рукописи», которые обычно оказываются одним из главных героев». Сочинительство, творчество – знак неблагонадежности героя. Для повествования в антиутопии весьма продуктивно оказывается мотив ожившего творчества». События, описанные в рукописи героя, становятся «сверхреальностью» для всего романа в целом. Рукопись – это подсознание героя, общества.

6. Повествователем оказывается характерный представитель современного ему поколения.

7. Характерным является для антиутопии явление «квазинаминации» – процессы, явления, предметы, получившие новые имена, семантика их оказывается не совпадающей с привычной. Переименование это связано с государственной властью и её претензией на божественную роль.

8. Сюжетным приемом антиутопии Ланин считает аттракцион. Участники карнавала одновременно и зрители, и актеры, отсюда и «аттракционность».

Но во многих романах 20 века отсутствует «чистота» жанра, т. е. мы наблюдаем синтез разных жанровых начал. Е. Скороспелова выделяет в романе «Мы» жанровые признаки романа авантюрного, психологического, любовного, философского. С этой точкой зрения нельзя не согласиться. Но главным, считает Е. Скороспелова, оказывается «роман о романе». Она отмечает, что сюжет метаромана служит для показа процесса, когда создается текст и обнаруживается рефлексия автора-героя в связи с тем, что замысел его изменяется, и поэма его превращается в авантюрный роман, любовный, психологический и, в конце концов, в философский роман. Таким образом, считает Е. Скороспелова, автор создает художественную конструкцию на глазах у читателя, отмечая так условность показанного мира [3].

Рассмотрим и другие точки зрения на жанр романа. Н. Фигуровский, во-первых, считает роман «Мы» произведением серьезно-смехового жанра, иначе говоря, он причисляет его к «карнавализированной» литературе. Он считает, что роман представляет собой пародию, включающую в себя несколько пародийных пластов. Исследователь видит в романе пародию на «реалии 20 годов», на футуристическую пролеткультовскую эстетику [4] , а также отмечает в романе сплав утопии и ухронии. Он отмечает, что в утопии обязательно наличествует образ «проводника по утопии», который показывает новую прекрасную землю. В ухронии, говорит исследователь, сохраняются образы проводника и повествователя. В романе «Мы» эти два образа сливаются в один. Ухронию, как жанр, наиболее определяющий роман «Мы», выделяет и Н.А. Горбанев в своей работе «Вершины русского романа»: «…Действие его происходит не столько в вымышленном месте, сколько в фантастическом времени. Во всяком случае, категория времени более существенна в идейно-художественной структуре романа» [5].

Следует отметить, что, несмотря на многочисленные жанровые определения, антиутопия Е. Замятина все же в первую очередь представляет собой роман, основными признаками которого классического романа как жанра является отнесенность его к эпическому роду, повествовательность в нем сочетается с описанием, описание сосредоточено на судьбе личности в процессе её становления и развития, наличие сюжета, интриги и т. д.

Но роман способен включать в себя черты и других жанров, ему свойственна «пластичность». С. Пискунова в одной из своих работ пишет, что именно в романном сюжете «Мы» таится «тайна целостности художественного мира Замятина», он помогает соединить между собой два разделенных Стеной мира, воплощающих сознательное и бессознательное. Этой точки зрения придерживаются и Т.А. Каракан, А. Зверев. Все они отмечают, что «амплитуду движения» задает как раз романное начало этого произведения. Здесь виден психологизм Замятина, т. к. он дает читателям не только увидеть, представить и понять, но и почувствовать. В этом случае, отмечает Т. Каракан, в соотношении утопии и романа, утопия является внешней оболочкой, в которой таится мир человеческой души, «способной объять всю Вселенную и не найти в ней себя…» [6].

Есть и другие мнения относительно жанра романа «Мы». Литературовед И. Белобровцева считает, что мерки романа испытания вполне приложимы к образу главного героя Д-503, т. к. после знакомства с героиней I-330 он превращается в героя романа, строящегося по Бахтину, «как ряд испытаний героев: их верности, смелости, доблести, храбрости, благородства, добродетели и т. д.» [7]. Мы считаем, что такое жанровое определение в какой-то мере приложимо к роману «Мы».

Сам герой, он же автор произведения о Едином Государстве, определяет его как поэму, но в ходе повествования замечает превращение её в какой-то авантюрный и фантастический роман. С изменением мировоззрения автора объективное повествование превращается в некий лирический дневник, что свидетельствует о радикальных переменах в сознании героя, повлиявших на ход его мысли и соответственно на жанр его произведения. Так проявляется психологизм героя и Е. Замятина. Таким образом, роман «Мы» обладает чертами романа психологического.

Итак, перед нами предстает жанровый гибрид, в котором представлен жанровый синтез романа-антиутопии, где утопия изображаемый предмет, а роман изображающий жанр. В антиутопии Замятина мы видим симбиоз таких видов романа, как: роман любовный, авантюрный, психологический, философский, сатирический, роман-испытание. Таким образом, «Мы» представляет собой в жанровом отношении весьма сложное и своеобразное явление в русской литературе, оказавшее большое влияние на европейскую литературу.

Библиографический список

1. Ланин Б. Анатомия литературной утопии. *Общественные науки и современность.* 1993; 5.
2. Сухих И. О городе Солнца, еретиках, энтропии и последней революции… *Новая звезда.* 1999; 2.
3. Скороспелова Е.Б. *Е.И. Замятин и его роман «Мы»*. Москва, 1999.
4. Фигуровский Н.Н. К вопросу о жанровых особенностях романа Е. Замятина «Мы». *Вестник Московского университета*. Сер. 9. Филология. 1996; 2.
5. Горбанев Н.А. *Вершины русского романа*. Махачкала, 2009
6. Каракан Т.А. Роман Е. Замятина: проблема жанра. *Современные проблемы литературы, жанра. Поэтики русской литературы*: межвузовский сборник. Петрозаводск, 1991.
7. Белобровцева И. Поэт R-13 и другие Государственные поэты. *Звезда.* 2002; 3.

References

1. Lanin B. Anatomiya literaturnoj utopii. *Obschestvennye nauki i sovremennost'.* 1993; 5.
2. Suhih I. O gorode Solnca, eretikah, `entropii i poslednej revolyucii… *Novaya zvezda.* 1999; 2.
3. Skorospelova E.B. *E.I. Zamyatin i ego roman «My»*. Moskva, 1999.
4. Figurovskij N.N. K voprosu o zhanrovyh osobennostyah romana E. Zamyatina «My». *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser. 9. Filologiya. 1996; 2.
5. Gorbanev N.A. *Vershiny russkogo romana*. Mahachkala, 2009
6. Karakan T.A. Roman E. Zamyatina: problema zhanra. *Sovremennye problemy literatury, zhanra. Po`etiki russkoj literatury*: mezhvuzovskij sbornik. Petrozavodsk, 1991.
7. Belobrovceva I. Po`et R-13 i drugie Gosudarstvennye po`ety. *Zvezda.* 2002; 3.

Статья поступила в редакцию 12.11.18

УДК 801.52

Kazimova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Dagestan State University (Makhachkala Russia), E-mail: Kazimovaelza@mail.ru*
Uruzhbekova M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Dagestan State University (Makhachkala Russia), E-mail: Kazimovaelza@mail.ru*

DISTRIBUTION OF TEMPORAL FORMS WITH THE DISCURSIVE USE OF INDICATIVE CONSTRUCTIONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH DARGIN. The article presents comparison of the discursive use of indicative constructions in multi-structural languages, in particular, in Russian and Dargin. Such a study allows us to identify the differentiating and common in use of one grammatical form in languages with different grammatical structures. The focus of the work focuses on the distribution of temporal forms when using in the living process of communication indicative structures in which the predicate is represented by a verb in the form of indicative mood. It is possible to prove that many syntactic phenomena characteristic of the written language are practically not found in oral communication. Conversely, the discursive phenomena used in the oral language do not always coincide with the grammar data of the written language. The use of transpositions of indicative sentences to other semantic-structural types in the compared languages in the article is justified by the need to adjust the communication with the orientation to the addressee.

Key words: **discourse, indicative, impulse, imperative, transposition.**

Э.А. Казимова, *канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Kazimovaelza@mail.ru*
М.М. Уружбекова, *канд. филол. наук, доц. каф. методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Kazimovaelza@mail.ru*

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ПРИ ДИСКУРСИВНОМ УПОТРЕБЛЕНИИ ИНДИКАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ДАРГИНСКИМ

В статье проводится сопоставление дискурсивного употребления индикативных конструкций в разноструктурных языках, в частности в русском и даргинском. Такое исследование позволяет выявить дифференцирующее и общее в употреблении одной грамматической формы в языках с разным грамматическим строем. Основное внимание в работе акцентируется на распределение временных форм при использовании в живом процессе общения индикативных конструкций, в которых сказуемое представлено глаголом в форме изъявительного наклонения. Представляется возможность доказать, что многие синтаксические явления, характерные для письменного языка, практически не встречаются в устном общении. И, напротив, используемые в устном языке дискурсивные явления не всегда совпадают с данными грамматики письменного языка. Использование в сопоставляемых языках транспозиции индикативных предложений в другие семантико-структурные типы в статье обосновывается необходимостью корректировки общения с ориентацией на адресата.

Ключевые слова: **дискурс, индикатив, побуждение, императив, транспозиция.**

Индикативная конструкция, будучи синтаксическим целым со сказуемым в форме изъявительного наклонения, попадая из линейной системно-структурной плоскости в прагматическое объемное пространство, то есть в дискурс, обнаруживает необычные для себя свойства. Объясняется это тем, что при употреблении синтаксических конструкций в неподготовленной живой речи соучаствуют разнородные факторы, влияющие на порождение и интерпретацию смыслов в обмене коммуникативными действиями. Это фоновые знания, представления о мире, житейская логика практического рассуждения, психологические механизмы, вероятностный прогноз, внеязыковая действительность, которой касается говорящий и т. д. При этом следует подчеркнуть, что «знание системно структурного устройства языка – тот фундамент, на основе которого можно вести коммуникативно-прагматические наблюдения за особенностями использования языка в общении» [1, с. 7].

По данным грамматики русского языка наиболее обычная функция индикатива – «указывать на фактическое осуществление действий в прошлом, настоящем и будущем, в связи с чем оно включает формы времени: прошедшего, настоящего и будущего» [2, с. 360]. То есть в индикативной конструкции сказуемое представлено глаголом в форме изъявительного наклонения и обозначает действие как реальное. Однако в живом процессе общения индикатив ведет себя иначе. Например:

Жена, как бы, не замечает Зорина. Она одевает ревущую Ляльку, которую нужно ежедневно водить гулять перед сном…

*- **Тоня, гулять вы не пойдете!***

- Да?- она научилась этому «да» у него же. – Пожалуйста, не мешай. Девочка вполне здорова. Не забудь выключить газ, мы вернемся через двадцать минут. (В. Белов, Воспитание по доктору Споку).

Высказывание «***Тоня, гулять вы не пойдете»,*** являясь индикативным предложением, не выражает реальное, наличествующее явление, факт или отсутствие действия. Форма будущего времени глагола «*пойдете*» в сочетании с оператором отрицания «*не*» синонимично императивной конструкции *«Не ходите».* Однако по степени категоричности выражаемого волеизъявления данные языковые единицы разные. То есть дискурсивная функция индикативной конструкции, в которой глагол представлен в форме будущего времени множественного числа, не ограничивается только выражением запрета. Она одновременно становится и средством выражения экспрессии.

Рассмотрим другой пример:

Григорий часто заморгал глазами.

– Перестанешь? Нет?

– Вот чудак, дай досказать-то?

***– Гляди, Петро, подеремся,** – пригрозил Григорий, отставая.*

Петро пошевелил бровями и пересел спиной к лошадям. (М. Шолохов, Тихий Дон).

Индикативная конструкция ***«Гляди, Петро, подеремся»*** функционально сближается с императивом, отличаясь от него тем, что представляет для исполнения целостное событие. Выражает предостережение от действия, которое может осуществиться при отсутствии должного контроля со стороны исполнителя. При этом форма 1-го лица будущего времени множественного числа привносит в высказывание оттенок угрозы. Здесь же параллельно употреблена и императивная форма «гляди» в собственной функции. Таким образом, семантическая эквивалентность индикативных конструкций и их функциональных синонимов предопределяет возможность их параллельного употребления в дискурсе.

- А вдруг я умру? – спросил Юровский, быстренько посчитавший, что в день сорокалетия Фроси ему самому уже должно стукнуть восемьдесят три.

Ольга Петровна нахмурилась:

*- **Ты этого не сделаешь!** Никогда! Имей в виду: Андрей тебе подобного никогда не простит и на том свете к ответу призовет.*

- Понял, – рассмеялся Геннадий Иванович. – Разрешите исполнять, товарищ генерал?

(Д. Донцова)

Возможность преобразования индикативных конструкций в высказывания с побудительным значением создается за счет наличия общего смыслового компонента. Значение сообщения, являющееся основным значением индикативных форм, соединяется со значением волеизъявления. «Семантическая область, в которой происходит такое соприкосновение императивных и индикативных форм – область будущего времени. Формы императива и футуральные формы индикатива обозначают действие, которое либо должно происходить, либо будет происходить после момента речи» [3, с. 202].

Рассмотрим еще пример:

- Что раствор, что раствор! – он еле сдерживает раздражение. – Ваше дело штукатурить. А раствор… Придется носить вручную.

- Мы что, лошади? – опомнившись, басом кричит Трошина. – Не будем носить!

*- **Будешь носить! – тихо говорит Зорин. – Будешь, Трошина! Ясно?** /…/ Он видит, как она отводит глаза. Кричит, но отводит, значит, будет носить раствор* (В. Белов, Воспитание по доктору Споку).

Как видим, распоряжения в форме индикатива будущего времени не только категоричны, но и грубы по сравнению с волеизъявлением в форме императива. Объясняется это тем, что «императив связан с представлением о некоторой зависимости действия от его исполнителя, тогда как индикатив в будущем времени представляет действие как констатируемую реальность, не зависящую от исполнителя» [4, с. 45].

Совмещение повелительного и индикативного значений в русском языке может происходить как в области будущего, так и в области прошедшего времени.

- Ни за что, – вплелся в скандал Катин голос. – Менингит захотел?

- Да, – возмутился мальчишка, – а почему Юльке можно?

- Доживи до моих лет и ходи в ноябре голым, – парировала девушка.

*- **Так, прекратили базар**, – заявила Катя. – Все немедленно вон!*

Послышалось шуршание и возня

(Д. Донцова)

Запрет вербального действия осуществляется за счет введения в высказывание глагольного компонента с семантикой конца действия в форме прошедшего времени, употребленного в значении императива – «*прекратили*» в сочетании с существительным в форме винительного падежа «*базар*». Следует отметить, что основной функцией индикатива в форме прошедшего времени в подобных конструкциях является выражение экспрессии. Это связано с тем, что, побуждая, говорящий одновременно отрицательно оценивает поведение собеседника, выражает свою человеческую позицию, корректирует действие адресата или участников речевой ситуации. Безусловно, индикативное выражение запрета при этом характеризуется большей категоричностью, чем волеизъявление в форме индикатива будущего времени.

Еще пример:

Старший сын – пятиклассник засмеялся. Мать дала ему подзатыльник. Потом подвела к микроскопу младших.

*- **Ну-ка ты, доктор кислых щей, дал детям посмотреть**. Уставился.*

Отец уступил место у микроскопа и взволнованно стал ходить по комнате. (В. Шукшин, Микроскоп).

Здесь также индикативная конструкция с глагольной формой прошедшего времени выражает волеизъявление, представленное через негативную оценку действиям адресата. Из отрицательной оценки вытекает вполне определенный смысл, который может быть синонимичен императиву.

Необходимо отметить, что индикатив в форме прошедшего времени в функции волеизъявления в русском языке употребляется реже, чем индикатив в будущем времени. Еще реже употребляется индикатив в настоящем времени.

*- Плохо очень. Мы эту тему не **обсуждаем***

(Д. Донцова, Пряник с черной икрой)

Данное выражение представляет собой редуцированную прохибитивную конструкцию. То есть дискурсивная функция индикативной формы глагола настоящего времени с отрицательной частицей «не» – призыв к прекращению вербального действия. Следует отметить, что подобные конструкции называют действие (вербальное или невербальное), подлежащее безоговорочному исполнению.

Таким образом, в русском языке распределение временных форм при употреблении индикативных конструкций в несобственной функции таково: чаще всего употребляется будущее время, реже используется настоящее и еще реже – прошедшее.

Рассмотрим особенности дискурсивного употребления индикативных конструкций и распределение временных форм при этом в даргинском языке.

*- Юх, ил секIал **хIебирид** хIуни, сенахIенну наб Чехьери дебали дигахъулра. ХIу цIакьси адам сайри, Самур, дати илди авара. КIинайсра набзибад дила талихI кебисахъес набзиб цIакь адхIебиур! – иб Шамилли кьяркьли.*

- ЦIакь адхIебиур или мукIурвакIес дигулрив?

*(- Нет, ты этого **не сделаешь**, потому что я очень люблю Чегери. Ты сильный человек, Самур, оставь эти дела. Позволить забрать у меня счастье во второй раз я не в силах.*

- Хочешь признаться в бессилии?)

(А. Абу-Бакар, Чегери)

Конструкция в форме индикатива отрицательного глагола 2-го лица единственного числа будущего времени «*хIебир-ид*» содержит семантику запрета действия, названного сочетанием местоимения с существительным «*ил секIал*». Оператором отрицания в индикативной форме даргинского глагола выступает приставка *хIе*.

Как видно из примера, в даргинском языке, как и в русском, отрицательный глагол 2-го лица единственного и множественного числа в форме индикатива будущего времени является носителем идеи запрета и легко трансформируется в отрицательный императив:

- ХIуни ил секIал мабирид!

(- Ты этого не делай!)

Особенностью наиболее употребляемых синтаксических конструкций, выражающих значение запрета в даргинском языке является сочетание формы повелительного наклонения гл. несов. в. с префиксом ***ма- (мя-)***, которая даргиноведами названа частицей-приставкой [5].

Стоит также отметить, что в даргинском языке, так же как и в русском, будущее время глагола в значении запрета употребляется чаще и во многих случаях привносит в высказывание оттенок категоричного повеления. Специфика такого выражения волеизъявления в том, что высказывания непосредственно адресуют-

ся конкретному лицу, поэтому наличие глагольных форм 2-го лица единственного и множественного числа будущего времени с отрицанием в речи коммуникантов характеризуют ситуацию межличностного официального и неофициального общения. В большинстве случаев субъектом речи, использующим в своих репликах данные словоформы, запрещаются физические действия адресата.

Например:

- … Се барилира, нуни гIур дус итала сорт ахIи хIебалгIас, – иб чIумали Самурли .

*- **ХIебирид** ил секIал, сенахIенну гьачамлис ну сайра ишав председатель! – пурхурухъи дивайчивад харчизур Мирза.*

(Что бы ни случилось,, я в следующем году кроме его сорта не посею, – твердо сказал Самур.

- Не сделаешь ты этого, потому что пока я тут председатель! – вскочил с дивана Мирза.)

(А. Абу-Бакар, Чегери).

Реальным содержанием приведенной индикативной конструкции является категорическое волеизъявление. На это указывают, прежде всего, отношения субординации между коммуникантами. Будучи существенным моментом организации человеческого сообщества, социальный статус в той или иной форме закреплен в семантике многих языковых единиц [6].

Использование в обоих языках наименее маркированной во временном отношении формы кажется естественным, поскольку при повелении нет необходимости указывать на отношение времени действия к моменту речи. Соотношение же будущего, настоящего и прошедшего времен объясняется тем, что действие, к которому относится повеление, естественно, относится к будущему, поэтому форма будущего времени наиболее приемлема в таком контексте.

*ГIур нушачил вакIибсини сунела плащ чебяхIкайхъуну, хIуни илала кисализи ишди арц **кадирхьид**.*

*(Как только пришедший с нами повесит свой плащ, ты эти деньги **положишь** в его карман)*

(Г. Юсупов, Мы еще посмотрим)

Следует заметить, что в даргинском языке в отличие от русского глагольное действие, выраженное формой 2-го лица, будущего времени, единственного или множественного числа в дискурсе может соотноситься с моментом речи, то есть употребляться в значении настоящего времени. При этом индикативная конструкция утрачивает оттенок категоричности при выражении побуждения. Например:

*ХIебиалли [гIинцбала кьям гьала гьамбирули] лерилра **касес вируд**! (Тогда [придвигая тарелку с яблоками ближе] все **можешь взять!)***

(Г. Юсупов, Мы еще посмотрим)

Невербальные действия адресанта, описанные в ремарке «*придвигая тарелку с яблоками ближе*» подтверждают отсутствие в волеизъявлении оттенка категоричности.

Рассмотрим другой пример:

*– Хала гьайли **гьайхIедиклехIе**, Башир АхIмадович. ХIу гьайикIухIели, ну хIед диргалахIерухъунра. Ну чиччила гьайрикIулра , хIуни ункъли балулри…*

(- Не будем говорить высокопарные слова, Башир Ахмедович. Когда вы разговаривали, я вам не мешала. Про кого я говорю, вы прекрасно знаете…)

(М-Р. Расулов, А жизнь не ждет)

Отрицательная глагольная форма в будущем времени множественного числа использована в значении императива. Дискурсивная функция такого индикатива направлена на реализацию призыва к совместному действию. Действие при этом соотносится с моментом речи. То есть глагольная форма ***гьайхIедиклехIе*** содержит в себе отрицательную оценку вербальному поведению собеседника, которое следует немедленно прекратить. Использование формы будущего времени в значении настоящего снимает категоричность с волеизъявления.

Рассмотрим еще пример:

- Мадисудая, ахIерти, – сунела биса ца хIилхIи ташиули викIули сай Юсуп, дила узи-рузи, **дисхIейсехIе.**

(М-Р. Расулов, А жизнь не ждет).

ДисхIейсехIе в представленном контексте одинаково синонимична русским глагольным формам ***«не плачем»*** и ***«не будем плакать».***

Индикатив в прошедшем и настоящем времени в даргинском языке, в отличие от русского, не может выступать функциональным синонимом императива.

Способ, которым индикативные формы в дискурсе приобретают побудительное значение, кажется ясным. Повеление возможно только по отношению к такому действию, которое контролируется его исполнителем. Естественно, что о собственных контролируемых действиях субъект осведомлен лучше, чем кто-либо иной. Поэтому индикатив в форме будущего времени типа *«Ты не сделаешь это»* не может быть понята в своем прямом значении, как чисто информативное, потому что адресат лучше других знает, совершит он действие, о котором идет речь, или нет. Однако, он может понять это высказывание как обычное декларативное, предположив, что его контроль над действием неполон, и какие-то обстоятельства окажутся сильнее его воли. Такая интерпретация, по-видимому, всегда возможна и в соответствующей ситуации может быть реализована.

Вторая возможная интерпретация, безусловно, повелительная, то есть говорящий убежден, что слушающий совершит действие, которое он совершать не собирался. Заметим, что вторая интерпретация в меньшей степени нарушает ожидания слушающего: ему не приходится отказываться от мнения о том, что он контролирует действие. В отличие от первой, она оставляет реципиенту свободу выбора. Поэтому можно предположить, что при прочих равных условиях вторая интерпретация будет более вероятна, чем первая.

Сказанное распространяется на формы и настоящего, и будущего и прошедшего времен индикатива в русском языке и на форму будущего времени в даргинском. Объясняется это тем, что в даргинском языке распределение временных форм при дискурсивном употреблении индикативных конструкций следующее: чаще всего употребляется (как и в русском) будущее время, реже будущее время в переносном значении (в значении настоящего времени). То есть конструкции, в котором сказуемое представлено в форме изъявительного наклонения глагола в даргинском языке обозначают действие, которое либо должно происходить, либо будет происходить в момент речи. Индикативная форма в прошедшем и настоящемвремени в даргинском языке, в отличие от русского, для выражения волеизъявления не используется.

Правильное распределение временных форм при дискурсивном употреблении индикативных конструкций, как выяснилось, может определять исход общения.

Библиографический список

1. Формановская Н.И. *Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход*. Москва, 2002.
2. Гвоздев А.Н. *Современный русский язык. Фонетика и морфология (теоретический курс)*. Москва, 2009.
3. Храковский В.С., Володин А.П. *Семантика и типология императива. Русский императив*. Ленинград, 1986.
4. Вердиева Н.Ф., Казимова Э.А. *Выражение побуждения в русском языке*. Махачкала, 2005.
5. Муталов Р.О. *Глагол даргинского языка.* Махачкала, 2002.
6. Карасик В.И. *Язык социального статуса*. Москва, 2002.

References

1. Formanovskaya N.I. *Rechevoe obschenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod*. Moskva, 2002.
2. Gvozdev A.N. *Sovremennyj russkij yazyk. Fonetika i morfologiya (teoreticheskij kurs)*. Moskva, 2009.
3. Hrakovskij V.S., Volodin A.P. *Semantika i tipologiya imperativa. Russkij imperativ*. Leningrad, 1986.
4. Verdieva N.F., Kazimova `E.A. *Vyrazhenie pobuzhdeniya v russkom yazyke.* Mahachkala, 2005.
5. Mutalov R.O. *Glagol darginskogo yazyka.* Mahachkala, 2002.
6. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 06.11.18

УДК 81-2

***Lebedeva V.V.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: levik93@inbox.ru*
***Khokholova I.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: iskhokholova@mail.ru*

FEATURES OF TRANSLATION AND TRANSLITERATION OF YAKUT PLACE NAMES INTO RUSSIAN. The study is conducted within the framework of the project 15-18-20047 Russian Scientific Foundation "Landscape ontology: semantics, semiotics and geographical modeling" (2015-2017). The paper discusses the specifics of translation and principles of the transmission of the Yakut names at Khangalassky Region of the Central Yakutia in the Russian language. The relevance of the study is determined by the unifying trends in the transmission of geotoponyms understanding of the region from the Yakut

language into Russian. Many place names in the transmission to the Russian language are subjected to phonological, phonemic and graphical errors that distort their semantic meaning and landscape conceptual integrity. These studies will identify language processes, contacts with other languages, related and unrelated.

Key words: **transliteration, transcription, principles of translation, toponyms, landscape.**

***В.В. Лебедева**, ст. преп., Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: levik93@inbox.ru*

***И.С. Хохолова**, канд. филол. наук, доц., Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: iskhokholova@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА И ТРАНСЛИТЕРАЦИИ ЯКУТСКИХ ТОПОНИМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Настоящее исследование было проведено в рамках проекта 15-18-20047 РНФ «Онтология ландшафта: семантика, семиотика и географическое моделирование» (2015 – 2017 гг.). В работе рассматриваются особенности перевода и принципы передачи якутских топонимов Хангаласского улуса Центральной Якутии на русский язык. Актуальность изучения определяется унифицирующими тенденциями к передаче геотопонимов региона с якутского языка на русский язык. Многие топонимы при передаче на русский язык были подвергнуты фонологическим, фонематическим и графическим ошибкам, которые искажают их семантическое значение и ландшафтную концептуальную целостность. Данные исследования позволят выявить языковые процессы, контакты с другими языками, родственными и неродственными.

Ключевые слова: **транслитерация, транскрипция, принципы перевода, топонимы, ландшафт**.

Одной из проблем в исследовании топонимов является выявление их семантического значения и идентификации предмета (географического объекта) в любой ситуации и в любом коллективном коллективе. Работа с определением значения того или иного топонима достаточно кропотливая, требующего от исследователя обращения к толковым словарям, к краеведческим работам, посвященным топонимии, при отсутствии словарного значения обращения к информаторам, местным жителям, иногда приходится опереться на свое собственное чутье.

«Географические названия – часть словарного состава языка и как все элементы языка они подчиняются лингвистическим законам. Одна из актуальных проблем изучения региональной ономастической лексики – передача на русский язык местных географических названий, которые нередко фиксируются с грубыми ошибками, искажающими исконные онимы» [1, с. 93].

При передаче на другой язык, возникает вопрос: в какой мере эти имена сохранили своеобразия исходного языка в переводном языке?

При исследовании топонимии Хангаласского улуса Центральной Якутии мы столкнулись с рядом проблем, связанных с передачей якутских топонимов на русский язык, поскольку ряд топонимов, отображенных на картах, были подвергнуты фонологическим, фонематическим и транскрипционным (графическим) ошибкам, которые искажают их семантическое значение и концептуальную целостность. Встречаются также одни и те же топонимы с различным фонематическим и графическим отображением, например, лимноним *Эбэ* дословно бабушка, ойконим Тит-*Эбя* (*Тиит-Эбэ,* дословно Лиственничный лес). Передача слова *Эбэ* – «бабушка» (употр. вместо слов «река», «озеро», «лес») двумя различными формами эбэ и эбя.

Иванов Н.М. отмечает, что «почти 10% из названий административно-территориальных единиц и отдельных населенных пунктов (их 1022, по Якутии – авт.), следовательно, одно название из десяти написано неправильно. Например, среди них семь названий Хангаласского улуса: Дьэр – Жерский, Дьөппөн I – Жемконский I, Дьөппөн II – Жемконский II, Нөмүгү – Немюгинский, Ньуочаха – Нуочаха, Өктөм – Октёмцы, Үөдэй – Едей, Хачыкаат – Качикатцы. Кроме того, находим еще массу других искажённых топонимов. Так, село Сиинэ при переводе на русский язык стало называться Синск. На карте справочника одноименная река называется Синяя. Эти примеры говорят о лингвистических недоработках в процессе нормализации географических названий» [там же, с. 98].

Перевод топонимии занимает один из важных аспектов исследований топонимики, поскольку «древние топонимы как зеркало отражают язык населявших эти местности племен и родов, они являются частью духовной культуры населения и, подобно археологическим находкам и историческим памятникам, исконные названия не должны искажаться» [1, с. 92 – 99]. В переводоведении сложилась целая система классификации реалий и способов передачи их на другой язык. Выделяют два основных приемов перевода реалий: 1) транскрипция и 2) собственно перевод [2, с. 352]. Вторым основным способом передачи национальных реалий при переводе является способ нахождения соответствия, который включает в себя три приема: 1) калькирование; 2) приблизительный перевод; 3) объяснительный перевод (толкование), или экспликация.

Одним из распространенных способов передачи топонимов Якутии на русский язык является транскрибирование (транслитерация). Анализ топонимов показывает, что большинство топонимов передается средствами графики, то есть способом транскрипции и транслитерации. «Ономатикон, обладая национально-языковой принадлежностью, призван идентифицировать предмет в любой ситуации и любом языковом коллективе» [**3**]. Например, географические объекты, отражаясь в якутской топонимии и образуя их словарный фонд, передаются на русский язык при помощи транслитерации: үрэх – юрях, үрүйэ – юрюе, хайа – хайа, күөл – кюель, арыы – ары.

Во избежание разных вариаций передачи на русский язык одних и тех же слов в составе якутских топонимов, представляется необходимым для начала составить единую систему транскрибирования якутских букв (звуков) на русский. Особенно касательно тех букв (звуков), которые отсутствуют в русском языке: Ҕҕ, Ҥҥ, Өө, һһ, Үү и т.п. Анализ топонимов показал, что особую сложность составляют такие якутские согласные как – ҥ, дь; гласные – ө, ү, э; дифтонг – үө, которые при передаче на русский язык имеют два или три разные вариации.

Из таблицы 1 видно, что наиболее сложной и проблемной для транскрибирования является гласная **[ө]** якутского языка. Наиболее похожий звук русского языка обозначается на письме буквой «ё», которая в последние годы получила тенденцию к исчезновению путем замены буквой «е». Здесь налицо стремление к упрощению графики – подобные случаи происходят время от времени в любом языке. Приравнивание «ё» к «е», т. е. исчезновение буквы, может, и будет безболезненно для русского языка (не считая правовых казусов для носителей фамилии с буквой ё), но для якутского языка это явление нежелательное [4, с. 108]. Было выявлено, что помимо «ё» и «е» якутский звук [ө] в топонимах передается также буквами «о», «ю» и «я». Большинство этих вариантов передачи звуков якутского языка на русский язык не поддается логическому объяснению. Анализ показал, что следует пересмотреть якутские топонимы в русском переводе и сделать новый перевод по наиболее систематизированной унифицированной системе транскрипции топонимии Якутии на русский язык в целом.

Как отмечает Д.И Ермолович, «стремление сохранить за объектом уникальное имя подразумевает целый ряд задач. К сожалению, эти задачи не могут быть реализованы во всей полноте в силу ряда объективных ограничений, а также потому, что некоторые из этих задач в конкретных ситуациях заимствования противоречат другим» [5]. Чтобы понять сущность особенностей передачи топонимов с одного языка на другой, мы обратились к принципам перевода имен собственных на другие языки, предложенными Д.И. Ермолович.

Принцип графического подобия (транслитерация) и принцип фонетического подобия (транскрипция) не соблюдены в передаче многих якутских топонимов: например, ойконим **Өлөҥнөөх-Сайылык** (от якут. өлөҥнөөх – поросший травой Сайылык – летник), **Хахха** на русский язык транслируется с фонологическими, фонематическими и графическими ошибками **Олёкенех-Сайылык, Хаха** и т. д. Мы предлагаем свою версию транслитерации топонимов ***Олённёх-Сайылык, Хахха***. При транслитерации топонима ***Хаха*** не были предусмотрены правила двойного согласного в русском языке, в отличии от остальных наименований, где правила были соблюдены.

Принцип этимологического соответствия (транспозиция). «Транспозиция заключается в том, что имена собственные в разных языках, которые различаются по форме, но имеют общее лингвистическое происхождение, используются для передачи друг друга. В одних случаях транспозиция применяется регулярно, в других — эпизодически». **Бабылыкы**-Ары, от якутского арыы – остров, Бабылыкы (якут. Баабылыкы) – имя собственное Павел, либо Павлов, дословно остров Павлова, Павлов остров. Баабылыкы от русского Павел, где происходит фонетический переход «п» на «б». Или, например, урочище Назар-Олёнгнёгё протранскрибированное от якутского Наһаар-Өлөҥнөөҕө, где якутское прилагательное өлөҥнөөх – поросший, покрытый травой, Назар – имя собственное, т.е. поросшая травой местность, связанная с именем Назар. С русского языка «з» (с) переходит в якутском в якутском языке в «һ» в интервокальной позиции.

Учет национально-языковой принадлежности имени мы находим в ойконимах – летник Бётё-Сюрегe, сурэх от якутского – сердце 1. геогр. об., стоящий обособленно, отделенный от основной массы (напр., гора); 2. острог, оконечность геогр. об.; мыс (напр., горы, леса) округлой формы; мыс, выступающий между двумя сходящимися реками. 3. главный центр чего-л. 4. самая дорогая для чело-

Таблица 1

Передача якутских топонимов на русский язык

	Якутская буква	Передача на русский язык	Топоним на якутском языке	Передача на русский язык
1	ҥ	нг	Сы**ҥ**аһалаах Кэ**ҥ**эрдиилээх Куру**ҥ** Кэ**ҥ**кэмэ	Сы**нг**асалах Ке**нг**ердилях Куру**нг** Ке**нг**кеме
		н	О**ҥ**кучах Куру**ҥ**-Харчах Хаты**ҥ**-Арыы Ү**ҥ**күр	О**н**кучах Куру**н**-Харчах Хаты**н**-Ары Ю**н**кюр
2	дь	дж	**Дь**оҕудай **Дь**өллө Был**дь**аана Бэр**дь**игэмиир-Ойооһо	**Дж**огудай **Дж**елле Был**дж**ана Бер**дж**игемир-Ойосо
		д	Бэр**дь**игэстээх **Дь**өлүө Кытыл-**Дь**ураа	Бер**д**игестях **Д**елуо Кытыл-**Д**юра
		я	**Дь**аам-Арыыта	**Я**м-Арыта
3	ө	о	**Ө**нөр-Үрэҕэ **Ө**нүгэстээх- Баһа **Ө**һүттүгэн	**О**нер-Юряге **О**нюгестях-Баса **О**сюттюген
		ё	Д**өө**дө	Д**ё**дя
		е	Өн**ө**р-Үрэҕэ Т**ө**нүргэстээх	Он**е**р-Юряге Т**е**нюргестях
		ю	К**ө**мүк-Үрэх	К**ю**мюк-Юрях
		я	Дөөд**ө**	Дёд**я**
4	ү	у	**Ү**чү**ҕ**эй-Үрэх **Ү**ҥкүр	**У**чу**г**эй-Юрях **У**нкюр
		ю	**Ү**ҥкү**ҕ**р Эһэлээх-**Ү**рэх Эбэ-**Ү**р**ү**йэ Төн**ү**ргэстээх К**ү**р**ү**л**үү**р	**Ю**нк**ю**р Эселях-**Ю**рях Эбе-**Ю**р**ю**е Тен**ю**ргестях К**ю**р**ю**л**ю**р
5	э	э	Тиит- **Э**бэ Эб**э** **Э**лб**э**х Кыһыл-**Э**лэһин Илг**э**-Кумах	Тит-**Э**бя Эб**э** **Э**лб**э**х Кысыл-**Э**л**э**син Илг**э**-Кумах
		е	Б**э**стээх Үөд**э**й К**э**н**э**рдиилээх Хайа Үрд**э** Эб**э** Б**э**с-Күөл К**э**р**э**к**э**й Б**э**рдьиг**э**миир-Ойооһо	Б**е**стях Ед**е**й К**е**нг**е**рдилях Хая-Юрд**е** Эб**е** Б**е**с-Кюель К**е**р**е**к**е**й Б**е**рджиг**е**мир-Ойосо
		я	Тэтиҥн**ээ**х Тиит- Эб**э** Б**ээ**тэй М**ээ**чэй сиһэ Тиэт**э**й Дүлүҥ-Үр**э**х	Теттин**я**х Тит-Эб**я** Б**я**тей М**я**чей-Сисе Тет**я**й Дюлюнг-Юр**я**х
6	үө	юе	Элбэх-К**үө**ллээх К**үө**х-Хайа	Эльбех-К**юе**льях К**юе**х-Хая
		уэ	**Үө**л-Салаа **Үө**дэй-Соҕуруу-Салаа Архип-**Үө**һэ	**Уэ**ль-Сала **Уэ**дей-Согуру-Сала Архип-**Уэ**се
		юэ	Күр**үө**лээх	Кюр**юэ**лях

века, жителей местность.» [БС СМГТ, с. 235], **Бөтө** – мужское имя транскрибировано на **Бётё**. Дословно острог, мыс Бөтө/ **Бётё**. Далее, летник **Нохой** – это род по отцовской линии, дословно от монгольского означает собака.

Принцип благозвучия в передаче якутского языка на русский осложняется наличием таких звуков как «**ө**», чаще всего передается через максимально приближенное в русском языке «ё», но иногда передается через «о», в других случаях как «е». Например, якутское Өлгөкү транслируется на Олгёкю, где первое **«ө»** передано как «о», второе как «ё». Якутское поселение Тэхтүр от якутского – «бугорок, неровность, бугорчатый, неровный», передается как Тэхтюр. Или дифтонг үө передается как «юе», например, в слове күөл, озеро передается как кюель. Якутский звук «h» передается в русском языке через «с», например, вместо якутского Кыһыл- Элэһин (дословно Красный- Песок) – Кысыл-Элэсин.

Принцип адаптации имени к грамматической системе принимающего языка используется в топонимах. Например, якутский ойконим **Өктөм** – название села в долине Эркээни в картографии отмечается по правилам грамматики русского языка **Октёмцы**, где *–цы* является формантом топонимов в русском языке, обозначающих поселение. Потамоним **Аллах** отсутствием в русском языке двойных гласных теряет две двойные –а в двух местах Ааллаах. Слово Аллах вызывает у не знающих людей этимологию слова некоторое не понимание, поскольку «Аллах» можно дословно понимать, как восточное слово, «в арабском языке – термин обозначающий слово «Бог», творец мира и господин судного дня» [dik.academic.ru]. На наш взгляд, якутское Ааллаах (дословно имеющий плот) имеет историческое символическое происхождение по заселению Хангаласского улуса тюркскими племенами.

Таким образом, способы и принципы передачи имен собственных должны служить сохранению за объектом уникального имени. Появляется необходимость пересмотра системы транскрибирования топонимии Якутии на русский язык, чтобы передача на русский язык топонимов имело не частичный, а унифицированный характер. Данные исследования позволят выявить языковые процессы, контакты с другими языками, родственными и неродственными.

Библиографический список

1. Иванов Н.М. Функционирование топонимов в Республике Саха (Якутия). *ВЕСТНИК СВФУ*. 2014; Том 11; № 1: 92 – 99. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/funktsionirovanie-toponimov-v-respublike-saha-yakutiya
2. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*. Москва: «Международные отношения», 1980.
3. Азнабаева А.Ф. *Современное состояние и тенденции имя наречения в полиэтническом социуме. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2006* Available at: http://dlib.rsl.ru/rsl01002000000/rsl01002934000/rsl01002934881/rsl01002934881.pdf
4. Васильева А.А. Основные приемы якутско-русского перевода. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. 2011; Т. 8. № 2: 105 – 112.
5. Ермолович Д.И. *Имена собственные на стыке языков и культур*. Москва: Р. Валент, 2001. Available at: https://studfiles.net/preview/402224/page:3/

References

1. Ivanov N.M. Funkcionirovanie toponimov v Respublike Saha (Yakutiya). *VESTNIK SVFU*. 2014; Tom 11; № 1: 92 – 99. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/funktsionirovanie-toponimov-v-respublike-saha-yakutiya
2. Vlahov S., Florin S. *Neperevodimoe v perevode*. Moskva: «Mezhdunarodnye otnosheniya», 1980.
3. Aznabaeva A.F. *Sovremennoe sostoyanie i tendencii imya narecheniya v poli`etnicheskom sociume.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2006 Available at: http://dlib.rsl.ru/rsl01002000000/rsl01002934000/rsl01002934881/rsl01002934881.pdf
4. Vasil'eva A.A. Osnovnye priemy yakutsko-russkogo perevoda. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. 2011; T. 8. № 2: 105 – 112.
5. Ermolovich D.I. *Imena sobstvennye na styke yazykov i kul'tur*. Moskva: R. Valent, 2001. Available at: https://studfiles.net/preview/402224/page:3/

Статья поступила в редакцию 17.11.18

УДК 821

Magdilova R.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan languages, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF LINGUISTIC MEANS OF ACTUALIZATION OF THE CONCEPT "SPACE" IN THE ARCHAEAN AND AVAR PHRASEOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD. The article provides a comparative analysis of phraseological units forming the concept of "space" in the non-written Archaean and Avar literary languages. The nuclear (basic) and peripheral components of the concept "space" are identified and described. For a number of phraseological units of the Archaean and Avar languages national-cultural components at denotative and connotative levels are revealed. The described phraseological material helps to create a picture of the aesthetic identity of the compared languages, speaks of their philosophical orientation, linguocultural and ethno-linguistic identity. The author comes to the conclusion that the phraseological units are a source of cultural information.

Key words: **Archaean and Avar languages, concept "space", phraseological units, national-cultural components, fragment of language picture of the world.**

Р.А. Магдилова, *канд. филол. наук, доц. каф. дагестанского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,*
E-mail: uzlipat066@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ АКТУАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ПРОСТРАНСТВО» В АРЧИНСКОЙ И АВАРСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье дается сравнительный анализ фразеологических единиц формирующих концепт «пространство» в бесписьменном арчинском и аварском литературном языках. Выявляются и описываются ядерные (основные) и периферийные компоненты концепта «пространство». Для ряда фразеологических единиц исследуемых языков выявляются национально-культурные компоненты на денотативном и коннотативном уровнях. Рассмотренный в статье фразеологический материал помогает создать картину эстетического своеобразия сравниваемых языков, говорит об их философской направленности, лингвокультурологической и этнолингвистической самобытности. Автор приходит к выводу о том, что рассматриваемые фразеологические единицы являются источником этнокультурной информации.

Ключевые слова: **арчинский и аварский языки, концепт «пространство», фразеологизмы, национально-культурные компоненты, фрагмент языковой картины мира.**

Понимание любой культуры невозможно без осмысления категории пространства как средства репрезентации национальной картины мира [1, с. 122].

Пространство как одна из двух форм существования материи играет большую роль в формировании представлений народа об окружающем мире, о чем свидетельствует иллюстративный материал данной статьи. Фрагменты языковой картины мира получают языковое выражение на денотативном и коннотативном уровнях. Особую роль в передаче мировосприятия играют фразеологические средства языка [2; 3]. Это связано с тем, что историческое развитие народа, его трудовая деятельность, общественные отношения людей, быт, нравы, традиции, своеобразные условия жизни накладывают отпечаток на национальную специфику образных средств языка. В связи с этим фразеологизмы рассматриваются как хранители этнокультурной информации [4, с. 129].

В языковом сознании как арчинцев, так и аварцев образ пространства представляет собой горизонтальное движение: вширь, вдаль, вокруг, свидетельством чему являются фразеологические единицы с соответствующей семантикой. В арчинском языке: *ба1щдак экъис* «в ста местах побывать», *дуннилинссебек* «на край земли, ср. русск. «на край света»,*эбкъит1уву дакьдахаувли*«все четыре двери открыты (в значении «иди куда хочешь»).В аварском: *Алазан раг1алде* «к

концу реки Алазан (очень далеко)», *гванзулгомолахъе* «очень далеко», *ракьалдаса зоб г1адин* «далеко, как земля от неба». Во фразеологических образах арчинского и аварского языковмы можем наблюдать отражение вертикального-восприятия мира.

В арчинском языке: *имк1лин бехуэвтти* «на метр вырос (=от радости, счастья)», *ххо1лок эвхди* «вырос до неба», *либхх1ми у1къа1с* «утонуть от стыда» [4, с. 47] и т. д. В аварском:*г1аршалде вахине* «подняться до небесной выси», *зодоввахине* «подняться на небо» и т. д.

В аварском и арчинском языках фразеологические единицы со значением расстояния семантически соотносятся с наречиями «близко», «далеко». В отличие от стилистически нейтральных по значению наречий, ФЕ имеют широкие возможности для выражения национально-культурных коннотаций. Фразеологические единицы сравниваемых языков могут актуализировать значение «направленность в разные стороны». В арчинском: *на1кьуттен эттиттиб бошорбана* «как телята, которых оса ужалила» (<разбежаться>); *о1ч оккуттубгатубана* «как кошка, у которой сгорел хвост» в знач. «очень быстро, суматошно бегать» и т. д. В аварском языке для выражения разнонаправленного движения в пространствеиспользуются как фразеологизмы с зоонимами, так и с антропонимами: *г1адалъ хьопщварайхьиндалай г1адин* «как женщина, которую плетью ударили по голове», *борхьица х1анч1арав Г1иса г1адин* «как Иса, которого змея укусила (бежать быстро, куда попало)», *чури бух1араб бах1ри г1адин*«как щенок, который обжегся бульоном».

Приведенные фразеологические единицы не содержат указания на прямолинейность движения, а характеризуют неорганизованное разнонаправленное (=хаотичное) движение людей. Следовательно, такие фразеологические образы ориентированы на человека. В сравниваемых языках наиболее ярко дополнительное значение проявляется у ФЕ, в которых образно-смысловой центр базируется вокруг символического значения слова *огонь:* В арчинском:*ц1ерехъа1к т1анк1 бохъи* «в огонь прыгнет (= кто-то ведет себя очень рискованно)», *оц1 л1ос* «очень быстро отправиться, помчаться куда-то, нестись» (букв. «дать огонь»; в аварском: *нахъа ц1а рек1арав г1адин*«как будто сзади огонь горит (бежать быстро)», *ц1а лъунине* «огнем побежать», *ц1а г1адинине* «как огонь идти (= мчаться, очень быстро побежать)». В основе семантики некоторых ФЕ, указывающих на разнонаправленное движение, лежит представление об однонаправленности. В арчинском: *ахъэлъэлъомма* «куда ногу поставили» «везде», *лурсабкомма* «куда глаз смотрит», *ра-рахълит* «во все страны» и т. д.; в аварском: *бахъарабгьури г1адин* «как поднявшийся ветер», *щвараб г1ор г1адин* «как наводнившаяся река».

Значение «место, местность» прослеживается во фразеологизмах *ххо1л -къатту ит1у* «ни на небе ни-на земле нет» (в знач. «нигде нет)»; *вил1ибу мул бехума* «за семью горами» (= очень далеко), *дужгилин к1анна* «на дне ада» и т. д.; ср. в аварском: *жужах1алъул т1иналда* «на дне ада», *анкь мег1ер бегун* «за семью горами», *г1ор бахунине* «реку переплыв идти (идти далеко)». Сема «расстояние» во фразеологических оборотах арчинского и аварского языков реализуется в двух значениях, образующих оппозицию «близко – далеко». Как в арчинском, так и в аварском языках подгруппа фразеологизмов, связанных с понятием «близко», является одной из наиболее продуктивных подгрупп фразеосемантического поля пространства.

Значение близкого расстояния передают следующие фразеологические единицы арчинского языка: *луллисгьарак* «под глазом», *ойлахара* «под ухом», *кура яшул* «в руках (очень близко)», *куллинминзиллит* «на растоянии руки», *гьа1гь боттутгьил корма* «[там], где слышен вздох», *к1уттут пильти а1х-хо1т1утт бикъв* –букв. «место, где зажженная спичка не погаснет » = «очень близко» *и т. д.;* в аварском: *к1алт1у бахинч1ого* «порог не перейдя», *маг1арзул къалаздагъокь* «под носом», *маг1арзухъа к1алдибег1ан* «как от носа до рта (на близком расстоянии)», *берда цеве* «перед глазом», *цогалулманзилалъ* «расстояние одного шага», *хьибилцун* «рядом» (под боком)». В сравниваемых языках некоторые фразеологизмы со значением близкое или далекое расстояние, отражают образы, из обиходной жизни человека, связанные с его жилищем. В таких фразеологических единицах для выражения значения пространства используется опорное слово *дом.*

В арчинском: *нокьлиндакьлахара* «возле двери дома (близко)», *нокьакквекис «*воротиться в дом*», нокьлиндикьинна* «во дворе дома (близко)», *цетлиттийт1у и* «у порога же находится (близко)»; в аварском: *рукъалъул к1алт1а* «у порога дома», *рукъцурал*«у которых дом близко (очень близкие)» и т. д. В отличие от аварского, в бесписьменном арчинском языке указание на бесконечно далекое расстояние образно связывается с нереальными ситуациями, а также с топонимами: ср. *лъантармаши* «туда, где вода сворачивается / прокисает» (в значении «очень далеко». Такие образы строятся на признаке небывальщины. Культуроносным является также фразеологизм со значением «очень далеко» *къелъ да1зеттима* «где шкуру пришили, присоединили». По мифологическим представлениям древних носителей арчинского языка к концу/ к краю света пришита шкура, следовательно, это слишком далекое место. Такие ФЕ носят, безусловно, стилистически окрашенный национально-культурный характер.

Некоторые фразеологизмы могут быть сопоставлены с близкими по своему лексическому составу и грамматической структуре свободными сочетаниями слов. К таким фразеологизмам, образно выражающим значение пространства, можно отнести: *ос гали* «один шаг*», къве1бу гали*«два шага», *ос-къве1бу галлинминзиллит «*в нескольких шагах*» (букв. «на расстоянии шагов»), галлингьараккес* «на шаг опередить» и т. д. Фразеологические единицы сравниваемых языков по лексико-семантическому составу, формирующему соответствующие образы, можно разделить на следующие группы: а) ФЕ, в состав которых входят соматизмы: арч.язык – *кура яшул* «внутри руки (очень близко)», *луллисгьарак* «перед глазами», *ахъэлъэлъомма* «куда ногой ступаешь [=везде]», *кулэркъирма* «куда рука доходит»; в аварском: *бер г1унт1улареб бак1алда* «куда глаз не доходит (очень далеко)», *берда цебе* «перед глазом (рядом), *г1инда нахъа* «под ухом», *маг1арзул къалаздагъокь* «под носом», *маг1арзухъа к1алдибег1ан* «как от носа до рта (близкое расстояние)» и т. д.; б) ФЕ, в состав которых входят названия объектов рельефа: в арчинском: *ираванниши хъе1с* «в Ереван [=далеко] пойти», *мул-церкъумэхума* «за горами, за холмами», *вил1ибу муллин ах кес*«на семь гор отдалиться»*:* в аварском:*Алазан маг1алда* «на берегу реки Алазан (очень далеко)», *мег1ер бегун* «гору перейдя»; в) ФЕ, в составе которых входят зоонимы: варчинском: *на1кънан дархът1и корма* «где стук мышки слышен (очень близко)», *на1кьуттенэттиттиббошорбана гье1рщас «*как телята, которых оса ужалила (бежать в разные стороны)», в аварском: *чури бух1араб бах1ри г1адин* «как щенок, который обжегся бульоном (бежать куда попало. Проведенный сравнительный анализ фразеологических единиц с концептом «пространство» позволил выделить наиболее яркие типологически общие и специфические для каждого из сравниваемых языков оценочные характеристики фрагментов арчинской и аварской лингвокультур.

Рассмотренный нами фразеологический материал помогает создать картину эстетического своеобразия сравниваемых языков, говорит об их философской направленности, лингвокультурологической и этнолингвистической самобытности [3, 48], а также о том, что рассматриваемые ФЕ являются источником этнокультурной информации.

Библиографический список

1. Ветрова А.Н. О концепте «пространство» в языковой картине мира. *Вестник Тамбовского университета.* 2014; Выпуск 9 (137): 122.
2. Магдилова Р.А. Языковые средства Актуализации концепта «пространство» в арчинской фразеологической картине мира. *Известия Чеченского государственного педагогического университета.* Грозный, 2017: 34 – 37.
3. Магдилова Р.А. Оценочные характеристики концепта «труд» в арчинских фразеологических единицах. *Вопросы русского и кавказского языкознания.* Вып.7. Махачкала, 2017: 48 – 52.
4. Самедов Д.С. Гасанова М.А. Арчинские паремиологические единицы с зооморфным кодом. *Мир науки, культуры, образования.* 2015; № 6 (55): 129 – 133.
5. Чумакина М.Э., Браун Д., Квиллиам Х., Корбертт Г.Г. *Словарь арчинского языка (арчинско-англо-русский)*. Махачкала, 2007.

References

1. Vetrova A.N. O koncepte «prostranstvo» v yazykovoj kartine mira. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* 2014; Vypusk 9 (137): 122.
2. Magdilova R.A. Yazykovye sredstva Aktualizacii koncepta «prostranstvo» v archinskoj frazeologicheskoj kartine mira. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Groznyj, 2017: 34 – 37.
3. Magdilova R.A. Ocenochnye harakteristiki koncepta «trud» v archinskih frazeologicheskih edinicah. *Voprosy russkogo i kavkazskogo yazykoznaniya*. Vyp.7. Mahachkala, 2017: 48 – 52.
4. Samedov D.S. Gasanova M.A. Archinskie paremiologicheskie edinicy s zoomorfnym kodom. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 129 – 133.
5. Chumakina M.`E., Braun D., Kvilliam H., Korbertt G.G. *Slovar' archinskogo yazyka (archinsko-anglo-russkij)*. Mahachkala, 2007.

Статья поступила в редакцию 22.11.18

УДК 811.35

***Magomedov D.M.**, researcher, Gamzat Tsadasa Institute of Language, Literature and Arts of the Daghestan Scientific Center of the Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*
***Magomedov M.I.**, chief researcher, Gamzat Tsadasa Institute of Language, Literature and Arts of the Daghestan Scientific Center of the Russian Academy of Science, Doctor of Philology, Professor (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru*

THE SYNTACTIC STRUCTURE OF A SIMPLE SENTENCE IN AVAR. The article deals with the syntactic structure of a simple sentence in Avar. The semantic and grammatical structures of a sentence are closely connected: the semantic structure of a sentence has in its base the total complex of grammatical meanings expressed by the sentence. The defining role in the semantic structure of the sentence is played by the grammatical meanings expressed by it.

Key words: **sentence structure, ergative construction, nominative construction, subject of action, subject, predicate, intransitive construction, word combination.**

***Д.М. Магомедов,** науч. сотр. Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*
***М.И. Магомедов,** гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, д-р филол. наук, проф., г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru*

СИНТАКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается синтаксическая структура простого предложения в аварском языке. Семантическая и грамматическая организации предложения неразрывно связаны между собой: в основе семантической структуры предложения прежде всего лежит совокупность выражаемых им грамматических значений. Определяющую роль в семантической структуре предложения играют выражаемые им грамматические значения.

Ключевые слова: **структура предложения, эргативная конструкция, номинативная конструкция, субъект действия, непереходная конструкция**.

Структура предложения определяется, как правило, совокупностью отношений зависимости между его компонентами. Описание организации синтаксических структур и отношений в предложении дает наиболее полное представление о синтаксисе языка. И.П. Распопов выступал против попыток разобщенного рассмотрения семантической и грамматической структуры предложения: «Такой подход расходится с общепринятым пониманием грамматики и ее категорий, каждая из которых обладает, как известно, своей собственной семантикой» [1, с. 95]. Следовательно, семантическая структура предложения представляет собой такую структуру, которая организуется в первую очередь грамматическими средствами. В речевой цепи предложения связаны между собой по смыслу. В структурном же отношении они остаются совершенно независимыми. При этом необходимо отметить, что семантическая структура конкретного предложения как отдельного речевого произведения не исчерпывается совокупностью передаваемых им грамматических значений. Показательны в этом отношении предложения, одинаковые с точки зрения общего набора грамматических значений и даже одинаковые по лексическому составу, но отнюдь не одинаковые с точки зрения передаваемого ими содержания. Например: 1) *Эмен вихьулев вас вуго* букв. «отца видящий сын есть» и *Вас вихьулев эмен вуго* букв. «сына видящий отец есть»; 2) ***Эбелалъ** **горде** чурулеб буго. Эбелалъ **горде** чурулеб буго* «Мать стирает рубашку».

Содержательную сторону предложения можно рассматривать двояко: с точки зрения плана выражения (синтаксиса) и с точки зрения плана содержания (семантики).

Из примеров явствует, что семантическая организация предложения предопределяет лексическое наименование компонентов передаваемой ситуации. Кроме того, предполагается грамматическое обозначение того «места», которое занимает каждый компонент в выражаемой схеме коммуникативных связей. Следует обратить особое внимание на смысловую организацию разнооформленных предложений, общее содержание которых обращено к обозначению одной и той же реальной ситуации. Например: 1) *Рукъ чIобого буго* «В доме пусто» – *ЧIобогояб рукъ* «Пустой дом»; 2) *Васас тIехь цIалулеб буго* «Мальчик книгу читает» (букв. «Мальчиком книга читаемая есть») – *Вас тIехь цIалулев вуго* «Мальчик книгу читает» (букв. «Мальчик книгу читающий есть»).

Очевидно, что семантическая структура таких предложений неодинакова, как неодинаковы их грамматическое оформление, синтаксические позиции, в которых употребляются отдельные слова. В ряде случаев при переводе с аварского языка на русский или наоборот приходится заменять одну структуру другой, поскольку проблема перевода заключается именно в том, чтобы передать содержание переводимого предложения посредством иной структуры [2, с. 48].

Важно подчеркнуть при этом, что причина возможности семантико-грамматических различий при реальном тождестве обозначаемых ситуаций зависит от характера взаимоотношений между предметами и явлениями объективного мира.

Так, в первой паре приводимых выше примеров предмет, с которым связан ситуативный признак (*рукъ* «дом»), обозначается то как место, где проявляется признак, то как непосредственный носитель этого признака. И для того и для другого осмысления связи между предметом и признаком, несомненно, есть реальные основания. Аналогично во второй группе примеров субъект действия оформлен то именем в эргативе *(васас),* то именем в номинативе *(вас).* Объект же, на который направлено действие, в обоих предложениях оформлен именем в номинативе *(тIехь).*

Грамматическая семантика каждого из приведенных предложений вполне созвучна характеру ситуации и адекватно передает её в соответствующем контексте. Возможность образования таких конструкций свидетельствует о достаточно высоком уровне развития самой языковой системы, позволяющей в различных моделях выражать тождественные ситуации.

А.С. Чикобава отмечал, что «в эргативной конструкции в один узел сплетаются особенности склонения имен и спряжения глагола. Эргативная конструкция во многом определяет грамматическую структуру соответствующего языка» [3, с. 130]. Для дифференциации грамматических и семантических категорий важнейшее значение имеет характер координации глагола с субъектно-объектными актантами. Так, в аваро-андо-цезских языках глагол спрягается лишь по категории грамматического класса, в даргинском, лакском и табасаранском – как по классу, так и по лицу, а в лезгинском и агульском языках глагол не спрягается ни по классу, ни по лицу. Следовательно, валентные свойства глагола в дагестанских языках неоднородны.

В аварском языке, как и в других языках, минимальной и главной единицей общения является предложение с его двумя планами – планом содержания и планом выражения, представляющими, по существу, форму и содержание как категории диалектики.В дагестанских языках синтаксические структуры предложений различны, ибо в них заложены основания их национальной специфики. Известно, что в аварском языке подлежащее и сказуемое составляют предикативное ядро, фундамент предложения. В структурном плане любое предложение состоит из главных (чаще из двух и реже из одного) членов – подлежащего и сказуемого, и второстепенных, которые детерминируют либо подлежащее и вместе с ним образуют состав подлежащего, либо сказуемое, образуя с ним состав сказуемого. В зависимости от количества грамматических составов в структуре предложения оно может быть двусоставным, имеющим два организующих центра, или односоставным, имеющим один организующий центр, например: *Вас вачIана* «мальчик пришел» (двусоставное предложение) и *Рии. Ралъад* «Лето. Море» (односоставные предложения). Двусоставное предложение имеет два грамматических организующих состава – состав подлежащего и состав сказуемого. Односоставное предложение имеет один грамматический состав, один организующий центр, т.е. один главный член с пояснительными словами или без них. Отсутствие второго главного члена не свидетельствует о неполноте высказывания, ибо это структурная специфика данного типа предложений. Односоставные как особый семантико-структурный тип простого предложения различаются как по своей структурной вариативности, так и по коммуникативной нагрузке. Односоставные предложения часто встречаются в аварских пословицах и поговорках, например: *Бикъила – вакъила, вагъила – къела* (К.) «Украдешь – проголодаешься, подерешься – проиграешь». Это бесподлежащное предложение, где действие может быть отнесено к любому лицу, однако невозможно изменить число и грамматический класс. Интересно отметить, что почти все аварские поговорки и пословицы оформлены в классе мужчин, хотя их содержание относится и к классу женщин. Полное значение односоставных предложений определяется, как правило, на основании контекста [4, с. 35].

В аварском языке классный глагол относится в структуре предложения к имени в номинативе. Имя в эргативе не отражает в глаголе-сказуемом своей категориальной субстанции. Поэтому он может быть квалифицирован только как второстепенный член предложения. Подлежащим в аварском языке может быть лишь имя в номинативе, которое имеет свое отражение в классном глаголе-сказуемом. Приходится все время разграничивать понятия «подлежащее» и «субъект». К единицам семантики относятся субъект, объект, адресат и т. д., к единицам синтаксиса – подлежащее и дополнения. В семантике самым главным обычно считается субъект (агенс), далее менее весомым является объект, еще менее весомым – второй объект (адресат или иная единица). В синтаксисе самое главное в окружении глагола – подлежащее, за ним идет прямое дополнение, далее – косвенное дополнение. Соотношение между семантическими категориями субъекта и объекта действия, с одной стороны, и категориями членов предложения (подлежащим и дополнением) – с другой, характеризуется тем, что в одном случае имеет место соответствие между именем субъекта и подлежащим, именем объекта и дополнением, в другом случае это соответствие нарушается. Мы отметили, что подлежащим в аварском языке может выступать только имя в номинативе. Субъектом же могут выступать имена в номинативе, дативе, эргативе, посессиве и локативе.

В определенных случаях существует тождество семантических и синтаксических категорий. Например, в аварском языке субъект и подлежащее могут совпадать в номинативе: *вас в-ачIана* «мальчик пришел»; *яс й-охана* «девочка обрадовалась» и т. д. В целом же такого параллелизма не наблюдается: субъект и подлежащее представляют разные уровни предложения. Но иногда между лексической и грамматической семантикой принципиальных различий не наблюдается. Например, грамматическое значение предметности у существительных предопределяет широкую возможность распространения их зависимыми компонентами, имеющими признаковую семантику. Отсюда – свободная сочетаемость существительных с зависимыми прилагательными и другими словами и формами слов, которые обозначают признак предмета. Если же речь идет о сочетаемости с определением – прилагательным, то действие семантического фактора проявляется в ограничениях лексической сочетаемости. Например, существительное *рукъ* «дом» способно сочетаться с прилагательными *ганчIил* «каменный», *маххул* «железный», *цIулал* «деревянный» и т. д. и не может определяться словами типа *гьанал* «мясной», *квасул* «шерстяной» [5, с. 43].

Известный французский синтаксист Л. Теньер подчёркивал, что «синтаксические связи без связи семантической не существуют» [6, с. 56], хотя теоретически можно построить одновременно синтаксически корректное и при этом семантически абсурдное предложение, как это сделал выдающийся русский лингвист Л.В. Щерба: «*Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка*» [7, с. 324-329]. Формирование подчинительного словосочетания как синтаксической единицы находится в границах валентных возможностей слова. Любое словосочетание формируется в порядке реализации одной из возможных валентных связей слова. Грамматическое выражение этих связей осуществляется по-разному, но всегда в той или иной степени зависит от характера господствующего слова. Лексико-грамматические свойства слова могут влиять на его синтаксическую сочетаемость и на характер его связей с другими словами [8, с. 195].

В аварском языке при непереходной конструкции предложения сказуемое выражено непереходным глаголом, а подлежащее – именем в номинативе. Непереходная конструкция по своей природе является безобъектной, так как непереходный глагол выражает только состояние или действие, которые не переходят на другой предмет. Например: *бакъ баккана* «солнце взошло», *вас вачIана* «мальчик пришел», *эбел йачIана* «мама пришла» и т. д. В роли сказуемого в аварском языке выступают непереходные глаголы следующих семантических групп (в общих чертах предлагаемая классификация совпадает с классификацией непереходных глаголов, предложенной на материале нахско-дагестанских языков в целом) [9, с. 173 – 174].

Семантическими функциями эргатива являются субъект и объект действия (Агенс и Пациенс). Субъект эргатива в аварском не может быть квалифицирован как подлежащее, а объект же эргатива может претендовать лишь на роль косвенного дополнения [10, с. 99]. При глаголах чувственного восприятия подлежащим выступает также имя в номинативе. Например: *Дие вокьула змен* «Мне нравится (любится) отец». Здесь подлежащее *змен* координируется с префиксальным классно-числовым показателем глагола-сказуемого *в-окьула*. Классический тип эргативной конструкции предложения включает три члена предложения – подлежащее, выраженное эргативом, сказуемое, выраженное глаголом переходной семантики, и прямое дополнение, выраженное именем в номинативе. Аварский язык не отвечает этим требованиям. В нем классный глагол относится в структуре предложения к имени в номинативе. Следовательно, подлежащим в аварском языке может быть лишь имя в номинативе.

Библиографический список

1. Распопов И.П. *Спорные вопросы синтаксиса*. Ростов, 1981.
2. Магомедов М.И. Типы простых предложений в аварских сказках. Фольклорно–литературные и языковые связи как фактор развития культур народов Северного Кавказа. *Тезисы докладов региональной научно-практической конференции*. Черкесск, 1994; Ч. 1: 48 – 50.
3. Чикобава А.С. *Проблема эргативной конструкции в иберийско-кавказских языках. Ч. II. Теории сущности эргативной конструкции*. Тбилиси, 1961.
4. Магомедов Д.М., Дибиров И.А. Синтаксическая структура пословиц и поговорок в аварском языке. *Материалы ежегодной студенческой научно-практической конференции «Путь в науку – 2015»*. Махачкала, 2015: 33 – 41.
5. Магомедов Д.М. Синтаксическая связь определения с определяемым словом в аварском языке. *Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы*. 2016; 9: 40 – 45.
6. Теньер Л. *Основы структурного синтаксиса*. Москва, 1988.
7. Успенский Л. *Слово о словах. Ты и твое имя*. Ленинград, 1962.
8. Магомедов Д.М. Особенности структуры предложений в диалектах аварского языка. *Кавказские языки: генетико-типологические общности и ареальные связи*: материалы VI международной научной конференции, памяти выдающегося кавказоведа, академика А.С. Чикобава (1898 – 1985). 2018: 190 – 197.
9. Климов Г.А., Алексеев М.Е. *Типология кавказских языков*. Москва, 1980.
10. Магомедов М.И. Состав главных членов и типы простого предложения в аварском языке. *Тезисы докладов республиканской научной конференции молодых учёных Дагестана по проблемам гуманитарных наук*. Махачкала, 1993: 98 – 99.

References

1. Pacpopov I.P. *Cpopnye voppocy cintakcica*. Poctov, 1981.
2. Magomedov M.I. Tipy ppoctyh ppedlozhenij v avapckih ckazkah. Fol'klopno-litepatupnye i yazykovye cvyazi kak faktop pazvitiya kul'tup napodov Cevepnogo Kavkaza. *Tezicy dokladov pegional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Chepkecck, 1994; Ch. 1: 48 – 50.
3. Chikobava A.C. *Ppoblema `epgativnoj konctpukcii v ibepijcko-kavkazckih yazykah. Ch. II. Teopii cuschnocti `epgativnoj konctpukcii*. Tbilici, 1961.
4. Magomedov D.M., Dibipov I.A. Cintakcicheckaya ctpuktupa poclovic i pogovopok v avapckom yazyke. *Matepialy ezhegodnoj ctudencheckoj nauchno-ppakticheckoj konfepencii «Put' v nauku – 2015»*. Mahachkala, 2015: 33 – 41.
5. Magomedov D.M. Cintakcicheckaya cvyaz' oppedeleniya c oppedelyaemym clovom v avapckom yazyke. *Vectnik Inctituta yazyka, litepatupy i ickucctva im. G. Cadacy*. 2016; 9: 40 – 45.
6. Ten'ep L. *Ocnovy ctpuktupnogo cintakcica*. Moskva, 1988.
7. Ucpenckij L. *Clovo o clovah. Ty i tvoe imya*. Leningrad, 1962.
8. Magomedov D.M. Ocobennocti ctpuktupy ppedlozhenij v dialektah avapckogo yazyka. *Kavkazskie yazyki: genetiko-tipologicheskie obschnosti i areal'nye svyazi*: materialy VI mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, pamyati vydayuschegosya kavkazoveda, akademika A.S. Chikobava (1898 – 1985). 2018: 190 – 197.
9. Klimov G.A., Alekceev M.E. *Tipologiya kavkazckih yazykov*. Moskva, 1980.
10. Magomedov M.I. Coctav glavnyh chlenov i tipy ppoctogo ppedlozheniya v avapckom yazyke. *Tezicy dokladov pecpublikanckoj nauchnoj konfepencii molodyh uchenyh Dagectana po ppoblemam gumanitapnyh nauk*. Mahachkala, 1993: 98 – 99.

Статья поступила в редакцию 06.11.18

УДК 394.21

Illarionov V.V., *Doctor. of Sciences (Philology), senior lecturer, North Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: illarionov_v_v@mail.ru*
Matveeva V.S., *senior teacher, North Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: vera_matv-04@mail.ru*

TRADITIONAL CULTURAL PROTECTION NORMS AT YAKUTS. The work addresses an issue of prohibition in the traditional culture of the Yakuts. The article touches upon the topic of prohibition and taboo in the context of a religious-mythological view. In general, an attempt was made to comprehensively study the prohibition phenomenon in the traditional culture of the Yakuts. Particular attention is paid to the religious and mythological sphere of life of the Yakuts, associated

with various kinds of prohibitions, prescriptions and beliefs. This is the oldest microsystem in which the experience of practical and religious-mythological mastering of the reality surrounding man is fixed. The reverence and deification of the environment allowed to generate prohibitions associated with animistic representations of objects and phenomena of nature. Apparently such notions are formed as a result of the mythologization of the mysterious supernatural properties of objects and natural phenomena.

Key words: **prohibition, taboo, culture, religious and mythological outlook, ritual context, sacred places, animistic representations, traditions.**

В.В. Илларионов, *д-р филол. наук, проф. Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: illarionov_v_v@mail.ru*
В.С. Матвеева, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: vera_matv-04@mail.ru*

ТРАДИЦИОННЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ НОРМЫ ЗАПРЕТА У ЯКУТОВ

В данной статье рассматривается проблема запрета в традиционной культуре якутов. В статье затрагивается тема запрета и табу в контексте религиозно-мифологическом воззрении. В целом сделана попытка комплексного исследования феномена запрета в традиционной культуре якутов. Особое внимание уделено в религиозно-мифологической сфере жизни якутов, связанной с различного рода запретами, предписаниями и верованиями. Это древнейшая микросистема, в которой закреплен опыт практического и религиозно-мифологического освоения окружающей человека действительности. Почитание и обожествление окружающей среды позволило породить запреты, связанные с анимистическими представлениями предметов и явлений природы. Видимо такие представления сложились в результате мифологизации таинственных сверхъестественных свойств предметов и явлений природы.

Ключевые слова: **запрет, табу, культура, религиозно-мифологическое воззрение, обрядовый контекст, сакральные места, анимистические представления, традиции**

В центре внимания исследования находится религиозно-мифологическая сфера жизни якутов, связанная с различного рода запретами, предписаниями и верованиями. Это древнейшая микросистема, в которой закреплен опыт практического и религиозно-мифологического освоения окружающей человека действительности.

Дело в том, что запреты – это традиционные религиозно-этические нормы, регламентирующие нравственную жизнь народа в повседневном и обрядовом контексте. Некоторые формы запретов преобразовывались пунктом обычного права народов. Помимо этого, у якутов существовали запреты, связанные с анимистическими представлениями предметов и явлений природы, видимо такие представления сложились в результате мифологизации таинственных сверхъестественных свойств предметов и явлений природы.

В любом традиционном обществе народ всегда относился с почтением к окружающей себя природе, обожествлял ее. Например, Саха на своем земном пространстве особо выделял улуу сирдэр – сакральные (великие) места. К ним относили так называемые открытые места (асагас сир), через которые проходили дороги (аартык), ведущие в Верхний и Нижний миры. В зависимости от этого якуты делили сакральные места на священные – ытык сир и «нечистые» – абаасылаах сир (место со злым духом), кусаган тыыннаах сир (место, имеющее худое дыхание) [1, с. 25 – 26]. Сакральные места, через которые проходила дорога, ведущая в мир божеств – творцов выбирались белыми шаманами для совершения ритуалов в честь добрых божеств айыы. К ним причисляли места, отмеченные редкой природной красотой, традиционно считалось, что здесь останавливаются духи. В таких местах возбранялось поселяться, так как, по старинным поверьям, имея прекрасный вид сверху (юесэттэн кестююлээх), они приносят несчастья своим обитателям [1, с. 26].

Непочтительное отношение человека к своим священным местам может привести к тяжким последствиям. Священными местами считались и те, где находились объекты природы необычного вида. «…Растущую на лесистом выступе приземистую лиственницу с раскидистой кроной не ломали, считая, что в ней укрывается дух-хозяин дерева, он же дух-хозяин местности, обижается, и виновник перестает быть человеком (ол киси киси буолбат): дети его, родственники, скот – все вымирает, и сам виновный может заболеть и умереть». Также почитались места древних поселений предков, территории, возведенные коновязью сэргэ или жертвенными знаками «кэрэх», и места древних захоронений, особенно могилы великих шаманов. Крайне опасными считались также местности, по которым проходили шаманские дороги, где шаманы ставили свои самострелы (ойуун айата), или где шаманы «привязывали» злых духов, также считались опасными. Якуты издалека обходили места захоронения черных шаманов и умерших насильственной смертью, считая их «дурными» [1, с. 28].

К «нечистыми» относились и территории, где имели место кровопролитные сражения, убийства, насилия, несчастные случаи и др. Следовательно, каждое пространство мира, каждый объект природы наделялись дыханием «тыын» и всем остальным набором черт, свойственных человеку. Например, «Ючюгэй тыыннаах сир» (букв. Место с хорошим дыханием) или «кусаган тыннаах сир» (букв. место с плохим дыханием). Такой антропоморфизм являлся одной из особенностей мифологического мышления [1, с. 28 – 29]. В сакральных местах существовал особый «поведенческий кодекс». Например, запрещалось произносить вслух их исконные названия, поэтому применяли к этому почтительное обращение «Эбэ» (бабушка).

Рассматривая анимистические представления якутов по материалам А.Н. Алексеева, связанные шаманизмом, необходимо подчеркнуть, что, по верованиям якутов, каждый человек мог защитить себя от действия злых духов. Для этого он должен был соблюдать многочисленные запреты и совершать некоторые обряды. Например, у духов нижнего мира было излюбленное время появления на земле: когда начало стемнеть и утром, перед рассветом необходимо было соблюдать осторожность, поэтому на очаге оставляли три полена, чтобы отпугнуть злых духов [2, с. 124].

Исследователи подчёркивают защитную, очищающую функции огня, его функцию посредничества между духами и божествами, а также общие запреты, такие как бросать и мешать огонь железным, острым предметом, мочиться, плевать, наступать на огонь, бросать в него мусор, ругаться перед огнем, перешагивать через него. Уот иччитэ – дух-хозяин огня – это самый великий из всех иччи, который почитается даже больше богов. Для него создан целый особенный культ. При всяком при всяком торжестве или радостном событии должны почтить его жертвоприношением ему: бросают в огонь из лучших частей съедобного или вливают масло… Ничего нечистого, по понятию самих якутов, бросать в огонь нельзя, противном случае «дух огня» брызнет на дерзкого нечистой накожной болезнью.

У якутов существует целый ряд «харыс тыл» (эвфемизмы), так как в силу религиозно-мифологических воззрений у них существовали табу на произношении вслух многих слов. Например, вместо эһэ «медведь» говорили тыатааҕы (досл. лесной), вместо тайах «лось» — лөкөй (досл. огромный). В старину боялись злых духов, насылающих болезни, смерти, неудачу к охоте и др. Например, абаасы убахтаабыт (букв.злой дух захватал – аппендицит), кылатар (букв. алеет – панариций) и др. Якуты никогда не произносили вслух такие слова как өлбүт (умер) или өлөрдүм (убил*)* при охоте, для этого они используют иносказательные слова. Например, куьаҕан буолбут (букв. стал плохим), суох буолбут (букв. его больше не существует), барбыт (букв. ушел) или ыллым (взял), биэрдэ (дал*)* и т. д.

Охотничий промысел в традиционной якутской культуре связан с мифологическими представлениями народа, с одухотворением окружающего мира, с многочисленными приметами и запретами. По якутским представлениям, если охотник нарушает правила поведения по отношению к духу-хозяину леса, то он останется без добычи. Якутские охотники считали, что многие животные слышат и понимают человеческую речь, поэтому они называли их подставными именами. К числу тотемных животных якуты причисляли медведя, лебедя, орла, волка, горностая, соболя и других.

Рассмотрение запретов, относящихся к древнему тотемистическому и зоолатриальному виду верований раскрывает их более глубинный смысл. Например, женщины перед смертью приготовляли из шкурки рыси, бобра, лисицы лоскутки величиной с ладонь, которые клались в прмежности, что было обязательным элементом обряда. Если таких лоскутков не было,это считалось большим грехом [3, с. 29]. По-видимому, эти животные должны были охранять женщину в её посмертном существовании. Лиса и рысь как символы огня, возможно, выполняли здесь и очистительную функцию. По словарю Пекарского, эпитет духа огня – хоруо хоннох (черные подмышки). Хоннох – это и лоно, пазуха. Представление о подмышке, промежности, пахе как о лоне были характерны для разных народов [Пекарский, 1959, т. 3, стб. 3481]. Можно предположить, что лоскутки этих шкур, спрятанные у женщины в промежности, символизировали, рождение новой души [3, с. 29].

Конь у якутов – животное божественного происхождения… лошадь некогда была прародительницей людей, и считался хранителем домашнего очага, семьи от всевозможных злых духов, несчастья. Потому, перед каждыми якутскими домами ставились специальные тотемные столбы – сэргэ (коновязь) с резными изображениями лошадей. Срубить или перенести эти коновязи считалось большим грехом.

Особенно сильное развитие получил культ орла. Всеобщее почитание орла выражалось в том, что его нельзя было никому убивать и есть. Найдя мертвого орла или убив его нечаянно, человек должен был его похоронить на арангасе (на лабазе) [4, с. 40].

По наблюдениям Серошевского, якуты, когда убивали быка-пороза, считали необходимым извиниться перед животворящей силой детородных органов

животного, уничтоженной с его смертью. Совершение обряда возлагалось на старуху, которая с пустым чабычахом (берестяным ведром) ходила мелкими шагами вокруг убитого быка и, касаясь время от времени половых органов быка, читала заклинание. По мнению якутов, бык-пороз не только мог увести свое стадо [4, с. 47]. Аналогичные представления обнаруживаются в обрядах, исполняемых при забое кобылы.

В погребальной обрядности якутов существует особая группа запретов, касается умерших неестественной смертью, так называемых «*заложных покойников*». В народной традиции людей, наложивших на себя руки, считают «*нечистыми*», поэтому их запрещается поминать и хоронить на кладбище. Соблюдение всех этих правил нужно, во-первых, для того, чтобы обеспечить покойнику счастливую жизнь на «том свете», а во-вторых, чтобы последствия контакта умершим не отразились негативно на живых людях. С момента наступления смерти дом умершего, всего домочадцы считались «нечистыми». Существовала целая система запретов и правил, регулировавших поведение «нечистых». Например, «нечистым» запрещалось до наступления новолуния прикасаться к охотничьим и рыболовным снастям и ходить на промысел [1, с. 256]. Если кто-нибудь из того дома, где умер человек, ступит до первого новолуния после смерти последнего на озерный лед, то рыба того озера начинает худеть, вымирать и перестает попадать (ханнар) в снасти [5, с. 68].

Рассмотренные ритуальные действия выполняли функцию магического оберега, передавая якуту информацию о том, что его действия влияют на его личное благополучие и благополучие близких. Кроме того, запреты и предписания являются одним из наиболее важных способов кодировки картины мира: мотивировкой каждого запрета является указание на ту или иную причинно-следственную связь в мире. Исследование показало, что у якутов народные суеверия, предписания и запреты взаимопереплелись с христианской традицией, верой в бога (тангара), духов (иччи) и т. д.

Таким образом, в традиционной культуре Саха целеустремленно наставлялись и контролировались соблюдение правил поведения, согласно народной мудрости и приметам. Для человека природа и окружающий мир были живым пространством: для того, чтобы выжить, необходима гармония с ней, но на данный момент гармония нарушена. Нарушение правил поведения в природной среде влекло за собой несчастье в семье, доме, неудачи на охоте, в промысле – об этом помнили наши предки. Поэтому они веками вырабатывали правила и нормы поведения человека в природной среде, в обществе, которые поддерживали гармонию и порядок. Якуты верили, что в жизни каждого из нас есть моменты, когда человек находится более уязвимом состоянии перед потусторонними силами. К таким моментам следует отнести беременность, рождение, свадьбу и смерть. С этими важнейшими событиями связано множество запретов и предписаний, каждый из которых имеет символическое значение.

Библиографический список

1. Бравина Р.И. *Концепция жизни и смерти в культуре этноса: на материале традиций Саха.* Новосибирск: Наука, 2005.
2. Алексеев Н.А. *Ранние формы религии тюрко-язычных народов Сибири*. Новосибирск: Наука, 1980.
3. Бравина Р.И. *Погребальный обряд якутов (XVII-XIX вв.).* Якутск: Издательство Якутского ун-та, 1996.
4. Алексеев Н.А. *Традиционные религиозные верования якутов в XIX – начале XX в*. Новосибирск: Наука, 1975.
5. Кулаковский А.Е. *Научные труды*. Якутск: Кн. изд-во, 1979.

References

1. Bravina R.I. *Koncepciya zhizni i smerti v kul'ture `etnosa: na materiale tradicij Saha.* Novosibirsk: Nauka, 2005.
2. Alekseev N.A. *Rannie formy religii tyurko-yazychnyh narodov Sibiri*. Novosibirsk: Nauka, 1980.
3. Bravina R.I. *Pogrebal'nyj obryad yakutov (XVII-XIX vv.).* Yakutsk: Izdatel'stvo Yakutskogo un-ta, 1996.
4. Alekseev N.A. *Tradicionnye religioznye verovaniya yakutov v XIX – nachale XX v*. Novosibirsk: Nauka, 1975.
5. Kulakovskij A.E. *Nauchnye trudy*. Yakutsk: Kn. izd-vo, 1979.

Статья поступила в редакцию 22.11.18

УДК 811.11 – 112

Menshchikova G.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the MIA of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: alnic2901@rambler.ru*

LEXICAL AND SEMANTIC CHANGES OF THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES: COMPARATIVE ASPECT. The article presents a brief comparative analysis of lexical and semantic changes taking place in modern English and Russian. The theoretical and methodological basis of the article consists of the concepts of solidity, language purism and progressive ideas about language, which contradict them as a dynamically developing entity. The analysis of the examples given in the article confirms that word formation and borrowing are the main ways to replenish the lexical stock of languages, and information technologies lead to semantic changes. The article attempts to determine the nature of lexical and semantic changes, the result of their impact on the language system and the effectiveness of communication.

Key words: **language, lexical change, semantic change, communication, language barrier.**

Г.А. Менщикова, *канд. филос. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: alnic2901@rambler.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье представлен краткий сравнительный анализ лексических и семантических изменений, происходящих в современном английском и русском языке. Теоретико-методологическую базу статьи составляют концепции монолитности, языкового пуризма и противоречащие им прогрессивные идеи о языке, как динамично развивающейся сущности. Анализ примеров, приведенных в статье, подтверждает, что словообразование и заимствования выступают основными способами пополнения лексического запаса языков, а информационные технологии приводят к семантическим изменениям. В статье сделана попытка определить характер лексико-семантических изменений, результат их влияния как на систему языка, так и на эффективность коммуникации.

Ключевые слова: **язык, лексическое изменение, семантическое изменение, коммуникация, языковой барьер.**

Язык, являясь сложной системой, никогда не стоит на месте, он, как и его носители, развивается и живет. С течением времени любой язык претерпевает изменения, которые могут быть или едва заметными, или глубинными, положительными или отрицательными. Великий немецкий лингвист Вильгельм фон Гумбольдт писал, что «каждый язык должен уметь выражать все, иначе народ, которому он принадлежит, не сможет пройти через все ступени своего развития» [1, с. 171]. По этой причине лексико-семантический строй английского и русского языков переживает период естественных изменений, обусловленных развитием различных сфер нашей жизни. Все происходящее в языке вызывает неоднозначную реакцию в научной и образовательной среде британского и российского общества, СМИ и даже в бизнес кругах.

Целью статьи является поиск ответов на вопросы: 1) Какие способы порождения или источники появления новой лексики преобладают в английском и русском языках? 2) Что заставляет британских и российских лингвистов, ученых, журналистов, преподавателей беспокоиться об изменениях, происходящих в языке? Ответы на поставленные вопросы возможно найти лишь с опорой на научные теории, а также на результаты лингвистических исследований и аутентичные материалы из британских и российских СМИ («The Guardian», сайт BBC News.).

Язык не может оставаться неизменным, если меняются сами носители языка и окружающий их мир. Доказательством тому является тот факт, что сложно читать на английском языке произведения Шекспира, написанные в XVI–XVII веках, а написанные А.С. Пушкиным строки *'Затихнув, челядь трепетала. В груди кипучий яд нося, В светлице гетман заперся. Близ ложа там во мраке ночи'*, наполнены словами, которые также сложны для восприятия и понимания даже носителям русского языка.

И в российском, и в британском обществе утверждались и утверждаются идеи фиксирования языка, как, например, у славянофилов. Джонатан Свифт в «Предложении об исправлении, улучшении и закреплении английского языка» [2] в 1712 году резко высказывался против всякого рода языковых изменений и выступал за фиксирование языка, запрет нововведений, сохранение самобытности. Напротив, идеи целесообразности свободного образования лексических ноологизмов (например, Д. Кристал, М Кронгауз) подчеркивают, что языковые изменения являются закономерным процессом.

Очевидно, что в стремительно развивающемся современном мире ни, английский, ни русский не могут оставаться неизменными монолитными языками, иначе они не смогут выполнять свою главную функцию – функцию эффективной коммуникации.

Процессы лексико-семантических изменений активны и заметны в русском и английском языках. Понять их качественную и количественную сторону можно, обратившись к теории изменения языка, главная идея которой – рассмотреть четыре равнозначные по важности проблемы изменений в языке: проблемы ограничений, перехода, вхождения и оценочного суждения.

Решение проблемы ограничений определяет возможные условия для лексических трансформаций путем постоянного научного наблюдения за реальными языковыми явлениями. Ответы на вопросы перехода позволяют понять, как изменяется язык, как языковая система переходит из одного состояния в другое, постепенные или внезапные происходят изменения, регулярны они или нет, является ли изменение глобальным или исключительным. Оценочное суждение дает критический анализ влияния лексических изменений на систему языка и эффективность коммуникации. Проблема вхождения новых языковых элементов затрагивает лингвистическую систему и социальную среду, где и возникают изменения [3, с. 158 – 165].

Лексико-семантические изменения, происходящие в любом языке, не могут быть стихийными, они всегда обусловлены и возникают в ответ на потребности номинации. Эпоха интернета и современных технологий оказала самое мощное влияние на языки и их эволюцию. Появились (и продолжают появляться) новые лексические единицы, а знакомые слова приобретают новые смыслы и значения.

Создание новых реалий повлекло за собой объективную потребность в осмысленной (не свободной) номинации. В этой ситуации английский язык использовал исключительно собственные ресурсы, не прибегая к заимствованию готовых слов из других языков, например, появились такие слова, как modem, cable TV, fax machines, computer, etc. В современном английском языке продуктивными оказываются следующие модели словообразования:

Abbr + Noun = Noun: *T-shirt – тениска; B-ball – баскетбол; V-ball – волейбол.*

Noun + Numeral = Noun: *Catch 22 – ловушка, западня*

Participle + Noun = Adjective: *off-the-shelf – готовый к употреблению*

Noun + Particle -> Adjective: *hands-on – практический*

Встречаются и более сложные модели, например:

Noun + Prepositional Phrase + Noun = Noun: *right – to – work law*

Самую большую группу составляют неологизмы-усечения и слова-слитки: *Doc = Doctor – доктор, врач; work + alchoholic -> workaholic (трудоголик)* [4].

Слова-слитки широко используются в средствах массовой информации и в рекламе, т.к. привлекают внимание своей свежестью, неожиданностью и оказывают определенный эффект на потребителя.

Таким образом, мы видим, что словообразование выступает главным способом «производства» новых лексических групп, пополняющих английский язык. Кроме того, функционирующие в современном англоязычном интернет-пространстве лексические единицы приобретают новые значения, расширяя границы своих семантических полей. Интернет-пространство стало местом создания новых понятий, которые вне контекста требуют определенных пояснений.

Убедиться в справедливости этого утверждения можно, рассмотрев специфическое толкование некоторых слов и словосочетаний, взятых из статьи научно-популярной рубрики «Language» британской газеты «The Guardian» [5]:

e.g. Poke touching someone via Facebook – настойчивый, но благонравный флирт в социальной сети Facebook; 404 Error – тупоумие; ROFL (rolling on the floor laughing) – кататься по полу от смеха, etc. Изменилась семантическая коннотация значений хорошо известных слов, как, например, *bookmark, surf, spam, web*; префикс *cyber* широко используется в качестве словообразовательного элемента: *cyber bullying* – кибернасилие; *cyber loaf* – бездельник, сидящий часами в Интернете, оставляющий невыполненными свои обязанности [6].

Главным способом «производства» новых лексических групп, пополнивших и обогативших русский язык, является заимствование. Круг новых понятий и явлений, имеющих русское происхождение, ограничен. Поэтому более простым и эффективным считается заимствование уже существующей номинации вместе с заимствуемым понятием и предметом.

Динамика лексико-семантических коннотаций происходит не за счет процесса образования неологизмов собственными языковыми средствами, как это происходит в английском языке, а чаще всего за счет средств чужого языка. Исключением являются лишь те слова, которые образуются, соединяя в себе морфемы обоих языков, например снегоступинг *(снегоступ + ing)*.

Русский язык принимает из английского в свой состав многое: словообразовательные средства, например, полусвободные морфемы *тайм-, шоу-, -гейт, -мейкер* и др., прямые лексические заимствования, например, *шопинг – shopping, оффроуд – off-road, колцентр – Call-Center,* и даже традиции, праздники, например, *Halloween, St. Valentine`s Day* и т. д.

Заимствованные слова оказывают влияние на язык: в силу того, что они содержат чужие звуки, часто могут нарушать фонетические модели заимствующего языка (многие подростки перенимают из английского языка интонационное оформление речи). Фонетическими изменениями процесс заимствования не заканчивается, они переходят на другой уровень – грамматический. Например, отсутствие системы падежей в английском языке способствует тому, чтобы не склонять числительные в русском языке, например, наблюдается тенденция произносить *‘2018 год’* как ‘*год двадцать – восемнадцать’,* а не *‘год две тысячи восемнадцатый’*.

Аналитизм, как явление, не характерное для русского языка, все чаще обнаруживает себя в таких словах, как *веб-сайт, пресс-релиз, бизнес-ланч, токшоу, львы-шоу.* Появилась в русском языке и новая часть речи – аналитическое прилагательное, например, *куртка хаки*, *платье бордо.*

Всё чаще стали появляться новые слова, образованные по принципу агглютинации – «приклеивание» англоязычного суффикса, например, *соревнования по снегоступингу* (*снегоступ + ing*), или «нагромождение» префиксов и суффиксов, например, *дедолларизация*.

Также как и в английском языке, расширение и изменение семантических коннотаций в русском языке происходит в связи с возрастающей ролью технологий. Так, новые значения обрели такие слова, как ‘*почта’* (электронная), ‘*чайник’* (неопытный пользователь) и др.

Оценить характер изменений в языке можно, обратившись к теории Ю.М. Лотмана, согласно которой язык прогрессирует, если более продуктивным остается его ядро, а не периферия [7, с. 397], т. е. английский язык демонстрирует способность удовлетворять потребности коммуникации за счет собственных средств, а русский язык пытается компенсировать свое внутреннее ослабление, прибегая к заимствованиям.

Анализ неологизмов, используемых подростками на русском и английском языках, подтверждает возникновение культурно-языкового барьера между поколениями. Многим англоговорящим родителям непонятны слова ‘fleek’ (хорошо выглядеть), ‘bae’ (1. *before anyone else* – перед кем-то другим, 2. ласковое слово, образованное от известного слова *babe* (дорогая, милашка), ‘fomo’ (страх пропустить что-то важное). Родители, говорящие на русском, не всегда понимают, что значит ‘го гулять’ (от англ. ‘go’), ‘сорян’ (от англ. ‘sorry’) и др.

К сожалению, поколение постмодернистской эпохи, отрицает все виды языковой традиции, небрежно относится к языку, «ломает» язык изнутри, что с одной стороны способствует порождению неологизмов, а с другой порождает языковые барьеры и приводит к нарушению коммуникации.

Библиографический список

1. Гумбольдт В. Фон. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 2001.
2. Свифт Дж. *Предложение об исправлении, улучшении и закреплении английского языка.* Available at: https://royallib.com
3. Bauer L. *Watching English Change an Introduction to the Study of Linguistic Change in Standard Englishes in the Twentieth Century*. New York: Longman Publishing, 1994.
4. Dowling T. *From marvellous to awesome: how spoken British English has changed*. Available at: https://www.theguardian.com/uk/culture
5. Flood A. *Our ever-changing English*. Available at: https://www.theguardian.com/uk/culture
6. Barton L. *Net contributions: how the internet has influenced the English language*. Available at: https://www.bbc.com/news/technology-10971949
7. Лотман Ю.М. *Семиосфера.* Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2001.

References

1. Gumbol'dt V. Fon. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 2001.
2. Svift Dzh. *Predlozhenie ob ispravlenii, uluchshenii i zakreplenii anglijskogo yazyka.* Available at: https://royallib.com
3. Bauer L. *Watching English Change an Introduction to the Study of Linguistic Change in Standard Englishes in the Twentieth Century*. New York: Longman Publishing, 1994.
4. Dowling T. *From marvellous to awesome: how spoken British English has changed*. Available at: https://www.theguardian.com/uk/culture
5. Flood A. *Our ever-changing English*. Available at: https://www.theguardian.com/uk/culture
6. Barton L. *Net contributions: how the internet has influenced the English language*. Available at: https://www.bbc.com/news/technology-10971949
7. Lotman Yu.M. *Semiosfera.* Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPb, 2001.

Статья поступила в редакцию 21.11.18

УДК 81.367; 81.366

Misieva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Second Foreign Language, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: luizaah_83@mail.ru*

THE IMAGE OF A COWARD MAN IN THE AVAR PAROEMIOLOGICAL UNITS. The article deals with the linguistic and linguocultural research of the Avar paroemiological units describing a coward man. The urgency of the problem can be explained by the lack of some special researches the given paroemiological units in different aspects (linguistic, linguocultural, ethnic, cognitive). The article analyses the specifics of the given paroemiological units, their lexico-morphological and morpho-syntactical structure; national specific paroemiological images and nation-related cultural connotations are determined. The gender character of paroemiological images of a coward man and the connection of these images with cultural and mental connotations are analysed. The morpho-syntactical organization of the Avar paroemiological units, characterizing a coward man, is distinguished by its specificity: in predicative role the participles, gerunds and adjectives are used productively, which is not normal for codified Avar literary language.

Key words: **Avar language, paroemiological images, coward man, cultural connotations, vocabulary, morphological and syntactical structure, symbolism, gender features.**

Л.А. Мисиева*, канд. филол. наук, доц. каф. второго иностранного языка Факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: luizaah_83@mail.ru*

ОБРАЗ ТРУСЛИВОГО ЧЕЛОВЕКА В ЗЕРКАЛЕ АВАРСКИХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Статья посвящена лингвистическому и лингвокультурологическому исследованию аварских паремиологических единиц, отражающих образ трусливого человека. Актуальность поднимаемой в статье проблемы объясняется отсутствием специальных исследований, интерпретирующих в разных аспектах (лингвистическом, лингвокультурологическом, этнокультурном, когнитивном) характеризуемые паремиологические единицы. В статье анализируются особенности лексического состава рассматриваемых паремиологических единиц, их лексико-морфологический состав, особенности морфолого-синтаксической организации; обосновываются национально-специфические паремиологические образы и соответствующие национально-культурные коннотации. Морфолого-синтаксическая организация аварских паремиологических единиц, отражающих образ трусливого человека, отличается своей спецификой: в предикативно характеризующей роли продуктивно употребляются причастия, деепричастия и прилагательные, что не совсем типично для кодифицированного аварского литературного языка.

Ключевые слова: **аварский язык, паремиологические образы, трусливый человек, национально-культурные коннотации, лексический состав, морфолого-синтаксическая организация, символика, гендерные признаки.**

Аварские паремиологические единицы в лингвистическом аспекте изучены недостаточно. Имеются лишь отдельные статьи и кандидатские диссертации, в которых затрагиваются те или иные проблемы лингвистического и лингвокультурологического исследования аварских паремий. Так, в собственно лингвистическом и лингвокультурологическом (=этнокультурном) аспектах исследованы аварские компаративные паремиологические единицы [1, с. 103–107], в отдельных статьях рассмотрены паремиологические средства репрезентации концептов «Родина» [2, с. 30–36], «смерть» [3, с. 122–125], исследованы морфолого-синтаксические средства формирования паремиологических образов [4, с. 13–17].

Актуальность проблем, поднимаемых в нашей статье, объясняется указанными факторами и той ролью, которую играют рассматриваемые паремиологические образы в формировании языковой картины мира. Материал проведённого исследования показывает, что трусость как негативное и осуждаемое в обществе качество актуализируется аварскими паремиологическими единицами, характеризующими в основном лиц мужского пола. При обозначении данного качества фразеологическими и паремиологическими единицами аварского языка происходит культурно обусловленная поляризация полов.

Исследователи отмечают, что в лингвистике и лингвокультурологии дихотомия «мужчина» и «женщина» смоделированы как явления языка и культуры [5]. Особой гендерной значимостью отличаются фразеологические и паремиологические единицы, являющиеся яркими фрагментами языковой картины мира. В этой связи Д.С. Самедов отмечает: «Категория гендера получает особое преломление в единицах языка, в том числе во фразеологических единицах и создаваемых ими образах человека» [6, с. 174].

Характеризуемые нами в данной статье паремиологические единицы, как и фразеологизмы, создают маскулиноцентричное образно-ассоциативное поле, где компаративность играет особую роль. С компаративным характером части характеризуемых паремиологических единиц связаны и разные коды культуры, с которыми соотносятся соответствующие паремиологические образы. Так, например, ряд аварских паремиологических образов трусливого человека соотносится с зооморфным кодом культуры:

Анив – дег1ен, дова – ц1ц1е «Здесь – козел, там – коза» (компонент *дег1ен* «козел» символизирует смелость, гордость, а слово *ц1ц1е* «коза», напротив, употребляется как символ трусливого человека). *Вихьизе – бугъа, ватизе – бече* «На вид – бугай, на деле – теленок». *Гьекъедал – х1елеко, вигьиндал – г1анк1у* «Выпивши – петух, протрезвевши – курица». *Къаркъала бугъилав, рак1 х1анч1илав* «Тело [как] у бугая, сердце [как] у птички».

Как свидетельствуют примеры, в целях противопоставления смелости и трусости в таких компаративных паремиологических единицах используются как общеязыковые, так и контекстуальные антонимы, обозначающие качества человека и обстоятельства, в которых они проявляются: *анив* «здесь» – *дова* «там», вихьизе «на вид» – *ватизе* «на деле», *гьекъедал* «выпивши» – *вигьиндал* «протрезвевши»; *дег1ен* «козел» – *ц1ц1е* «коза», *бугъа* «бугай» – *бече* «теленок», *х1елеко* «петух» – *г1анк1у* «курица», *къаркъала* «тело» (данный лексический компонент употреблен в переносном метонимическом значении «человек») – *рак1* «сердце», *бугъа* «бугай» – *х1инч1* «птичка».

В таких компаративных противопоставлениях для негативной актуализации трусости лиц мужского пола используются названия животных, которые символизируют внешнюю физическую мощь и моральную слабость мужчин, определительно-обстоятельственные компоненты содержат ироническую мотивацию проявления негативного качества трусости (ср. *гьекъедал* «выпивши» [смел] – *вигьиндал* «протрезвевши» [труслив]. Такая символика, как отмечают исследователи, характерна и для фразеологических единиц с зооморфным кодом культуры в лакском языке [7, с. 43–46; 8, с. 142].

Такие компаративные противопоставления, выражающие национально-культурные коннотации, характерны и для паремиологических образов, соотносительных с антропным кодом культуры:

Балъда нахъа – х1алихьат, х1арччда нахъа – багьадур «За лестницей [на улице] – трус/подлец, за подносом – герой». ***В****ихьизе – вас,* ***в****атизе – рагІад* «На вид – юноша [мужчина], на деле тень». *Вихьизе – чи, ватизе – чухъа* «На вид – мужчина, на деле – трус». *Гьоболлъухъ индал – хан, гьобол вач1индал – лагъ* «В гостях – царь, гость когда приходит – раб». *Г1адамазда гьоркьо****в*** *– лъик1а****в*** *чи, живго хут1идал – хиянатчи* «В людях – хороший человек, на деле (*букв.* «когда сам [один] остается)– трус/подлец» и др.

Как свидетельствуют приведенные примеры, ряд паремиологических образов отличается многослойными семантико-стилистическими оттенками значений: в таких образах качество трусливости пересекается с семантикой лицемерия, показушности в зависимости от обстоятельств, в которых оказывается человек: в гостях [как царь] – у себя дома [как раб], в людях [хороший человек] – сам по себе [подлый трус], на вид [человек] – на деле [трус] и т. д.

Такие пересекающиеся образы выражаются паремиологическими и фразеологическими единицами разных дагестанских языков. Так, С.Ц. Магадова отмечает, что в отдельных фразеологических образах лакского языка «образ трусливого человека пересекается с образом никчемного, духовно слабого, совершенно безынициативного человека. Так создаётся многослойная семантика фразеологической единицы» [9, с. 192].

Отдельные паремиологические образы построены на основе условных отношений, осложненных оттенком временной семантики: в таких паремиях при помощи формы условного наклонения глагола обозначаются условия и обстоятельства, при которых человек ведет себя по-разному (=достойно или недостойно, трусливо). В таких образах значение трусости осложняется указанием на недостойное поведение:

*Ч1аг1а гьекъани – къого чи, гьекъеч1они – бащда****в*** *чи* «Если бузу выпьет – [будто] двадцать человек (=смелый), если не выпьет – полчеловека (=трусливый, недостойный). *Ц1ад х1аллъани – рокъове, бакъ х1аллъани – гьорове* «Если дождь мучает – домой [бежит], если солнце мучает – в сарай [бежит]. *Реч1ч1ани, къелъе унев, къани, х1оболъе унев* «Если ударишь – в стену войдёт, если затолкнёшь [=надавишь] – в столб войдёт».

Через такие национально-культурные паремиологические образы и их коннотации осуществляется связь языка с национальной культурой, с национальным менталитетом, особенностями образно-эмоционального освоения окружающей действительности и осмысления места человека в этой действительности. В.А. Маслова в этой связи отмечает: «Такая культурно маркированная коннотация возникает как результат интерпретации ассоциативно-образного обоснования ФЕ или метафоры посредством соотнесения его с культурно-эмоциональными эталонами и стереотипами. Компоненты с символическим прочтением также во многом обусловливают содержание культурной коннотации» [5, с. 55].

Обсуждая вопрос об особенностях отражения фразеологических образах трусливого человека во фразеологических единицах даргинского языка, Д.С. Самедов отмечает: «Менталитет носителей дагестанских языков связывает домашний очаг, камин в основном с образом женщины, хранительницы очага. Рядом с женщиной-матерью может находиться мальчик-малыш, но не мальчик-подросток (юноша). Образ «маменькиного сынка» (иронически оцениваемый как качество «домашней смелости») отражается в отдельных фразеологических единицах даргинского языка» [10, с. 175]: ср. *анкъилав ц1акьси* «о трусливом человеке» (*букв.* «у камина смелый»). В арчинском языке используется символический *образ сита* (*ц1ом*): *ц1аман ди о1хъа1т1утту* «запах сита [у которого] не отошел» (через компонент *сито* образ связывается с домашним очагом, с образом матери). Обращают на себя внимание и некоторые специфические особенности морфолого-синтаксической организации характеризуемых паремиологических единиц. Так, в предикативной функции употребляются деепричастия, что не характерно для кодифицированного литературного языка, в котором обычно в той же роли, как и в русском языке, употребляются финитные формы глагола: *Бергьарасда – къулун* [деепр.], *къурасде – вортун* [деепр.] «Сильному поклоняется, на слабого набрасывается». Характерно употребление в предикативной роли специфической адъективной формы *гурев*, образованной от отрицания *гуро* «нет, не является»: *Бадиб кьер гурев, кьандив рух1 гурев* «Ни огня/=смелости [*букв.* «ни цвета»] в глазах, ни духа в теле».

Как и деепричастия, в предикативно характеризующей роли продуктивно употребляются причастия и прилагательные (полные и краткие). Такие негативные паремиологические образы трусливого человека отличаются яркой образностью и национально-культурными оценочными коннотациями:

Бихьинчийилан кьалда холарев [прич.], *ч1ужуг1аданилан къинлъухъе холарев* [прич.] «Ни как настоящий мужчина на войне не погибает, ни как женщина при родах не умирает». *Х1инкъарасда мал балев* [прич.], *къвак1арасда къвал балев* [прич.] «Трусливого ногой пинает, смелого обнимает». *Лъутизеги т1адагьав* [прил.], *т1уризеги х1адурав* [прил.] – *букв.* «*И* убегать [струсив] быстро [умеет], и сбежать тоже [всегда] готов». *Кверал къокъ* [кр.прил.], *мац1 халат* [кр.прил.] «Руки короткие [в знач. «драться не умеет, труслив»], язык длинный».

Большинство анализируемых паремиологических образов имеет эксплицированный при помощи сравнительного союза *г1адав* «такой, как» или имплицированный компаративный характер. В таких паремиях символически употребляются различные противопоставления антонимического характера:

Мискинасе заз г1адав, залимасе нах г1адав «С бедными [=слабыми] как колючка, с богатыми [=сильными] как масло». *Х1алимасе хъиру г1адав, хъач1асе квасквас г1адав* «С мягкими [людьми] как кремень, с дерзкими как вата [мягок, труслив]». *Мискинасе – хъиру, хъач1асе квасквас* «Для бедных [как] кремень, для дерзких [как] вата». Такие противопоставления, как свидетельствуют примеры, носят контекстуально-символический характер.

Оценка трусливому человеку может быть дана через отражение в паремиологическом образе его отношения к сильному (=смелому) и слабому человеку, негативно оценивается мнимая «смелость» перед человеком слабее себя: *Бергьарасда гъоркьаги вахъунарев, къурасда т1асаги вахъунарев* «Под сильным лежит [=сильному подчиняется], со слабого не поднимается [=слабого подчиняет]». *Бергьарасда къалев, къурасда т1аделъулев* «Перед сильным трусит, на слабого набрасывается».

Обобщая отмеченное выше относительно аварских паремиологических единиц, актуализирующих концепт «трусливый человек», можно отметить следующее.

Несомненным является факт гендерного и компаративного характера паремиологических единиц, отражающих образ трусливого человека (=мужчины). Гендерная отнесенность паремиологического образа выражается специальным (выделенным нами в примерах) показателем -**в** первого (=мужского) лексико-грамматического класса. Компаративность может иметь эксплицированный или имплицированный характер.

Характеризуемые паремиологические единицы соотносятся с зооморфным, антропным и предметно-вещным кодами культуры. В соответствующих паремиологических образах большую роль играет языковая символика, в основе которой лежит компаративность и которая в ряде случаев носит национально-культурный характер. Коннотации рассматриваемых образов объясняются гендерно ориентированной негативной оценкой носителя признака качества трусости и формируются на основе особенностей образно-ассоциативного осмысления окружающего мира и самого человека в пространстве человеческих отношений и оценок носителями языка.

К лингвистическим особенностям характеризуемых паремий относятся использование антонимических противопоставлений компаративного характера и их морфолого-синтаксические особенности. Морфолого-синтаксическая организация аварских паремиологических единиц, отражающих образ трусливого человека, отличается своей спецификой: в предикативно характеризующей роли продуктивно употребляются причастия, деепричастия и прилагательные, что не совсем типично для кодифицированного аварского литературного языка.

Библиографический список

1. Абдуразакова З.Г. Лингвокультурологическая характеристика аварских компаративных паремиологических единиц. *Вестник Дагестанского государственного университета.* Выпуск 3. Филологические науки. Махачкала, 2014: 103 – 107.
2. Самедов Д.С., Магомедова А.Н. Концепт «Родина» в русских и аварских паремиологических единицах. *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. Выпуск VI. Махачкала, 2012: 30 – 36.
3. Самедов Д.С., Магомедова А.Н. Концепт «смерть» в русской и в аварской языковых картинах мира (на материале русских и аварских паремиологических единиц). *Вопросы русского и сопоставительного языкознания.* Выпуск VI. Махачкала, 2012: 122 – 125.
4. Магомедова А.Н. Морфолого-синтаксический состав аварских паремиологических единиц как средство формирования паремиологических образов. *Вестник Дагестанского государственного университета.* Выпуск. 3. Филологические науки. Махачкала, 2012: 13 – 17.
5. Маслова В.А. *Лингвокультурология.* Москва, 2004.
6. Самедов Д.С. К проблеме образа человека в даргинском языке («смелый» и «трусливый» мужчина в зеркале фразеологических единиц). *Вопросы русского и сопоставительного языкознания.* Выпуск IV. Махачкала, 2010: 173 – 176.
7. Магадова С.Ц. Фразеологические образы с зооморфным кодом культуры в лакском языке. *Вопросы русского и сопоставительного языкознания.* Выпуск VI. Махачкала, 2012: 43 – 46.
8. Самедов Д.С. К вопросу о сравнениях с зооморфным кодом культуры в лакском языке. *Русский язык и литература в школе и вузе*. Выпуск III. Махачкала, 2010: 142.
9. Магадова С.Ц. Образ трусливого человека в лакском языке. *Вестник Дагестанского государственного университета.* Выпуск. 3. Филологические науки. Махачкала, 2014: 190 – 194.
10. Алиханов З. *Аварские пословицы и поговорки*. Махачкала, 1972. (На аварском языке).

References

1. Abdurazakova Z.G. Lingvokul'turologicheskaya harakteristika avarskih komparativnyh paremiologicheskih edinic. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vypusk 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2014: 103 – 107.
2. Samedov D.S., Magomedova A.N. Koncept «Rodina» v russkih i avarskih paremiologicheskih edinicah. *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznaniya*. Vypusk VI. Mahachkala, 2012: 30 – 36.
3. Samedov D.S., Magomedova A.N. Koncept «smert'» v russkoj i v avarskoj yazykovyh kartinah mira (na materiale russkih i avarskih paremiologicheskih edinic). *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznaniya.* Vypusk VI. Mahachkala, 2012: 122 – 125.
4. Magomedova A.N. Morfologo-sintaksicheskij sostav avarskih paremiologicheskih edinic kak sredstvo formirovaniya paremiologicheskih obrazov. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta.* Vypusk. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2012: 13 – 17.
5. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya.* Moskva, 2004.
6. Samedov D.S. K probleme obraza cheloveka v darginskom yazyke («smelyj» i «truslivyj» muzhchina v zerkale frazeologicheskih edinic). *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznaniya.* Vypusk IV. Mahachkala, 2010: 173 – 176.
7. Magadova S.C. Frazeologicheskie obrazy s zoomorfnym kodom kul'tury v lakskom yazyke. *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznaniya.* Vypusk VI. Mahachkala, 2012: 43 – 46.
8. Samedov D.S. K voprosu o sravneniyah s zoomorfnym kodom kul'tury v lakskom yazyke. *Russkij yazyk i literatura v shkole i vuze*. Vypusk III. Mahachkala, 2010: 142.
9. Magadova S.C. Obraz truslivogo cheloveka v lakskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta.* Vypusk. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2014: 190 – 194.
10. Alihanov Z. *Avarskie poslovicy i pogovorki*. Mahachkala, 1972. (Na avarskom yazyke).

Статья поступила в редакцию 08.11.18

УДК 81

Oksentyuk O.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Department №2, Moscow State University of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: oxana0747@yandex.ru*

DIGLOSSIA AS TYPICAL FEATURE OF LANGUAGE SITUATIONS IN MANY COUNTRIES IN ERA OF GLOBALIZATION. The article examines the rapidly growing role of the English language in the world and its impact on English learners' thinking, as well as on the individual speech behavior of those who are barely familiar with English. The article takes a look at the effect English as a global language has on language situations in some countries. Undoubtedly, global English plays a very positive role, facilitating and enriching world communication. At the same time, though, it has generally acquired the characteristics of a high-status language variety or means of communication, which has several negative consequences. Thus, for example, the process of learning English can make students too exposed to very often questionable alien values. The article goes on to suggest possible ways of coping with such problems. Another negative effect of the rapid expansion of English in the world is that many national languages start losing some of their functions, with the latter being replaced by English.

Key words: **diglossia, English as global language, linguistic imperialism, imposing values, subordinative bilingualism, political correctness, loss of functions, loss of functions, teaching materials, language situation.**

О.Р. Оксентюк, *канд. филол. наук, доц., доц. каф. английского языка № 2, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России (МГИМО), E-mail: oxana0747@yandex.ru*

ДИГЛОССИЯ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ ДВУЯЗЫЧИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗМА

В статье рассматриваются положительные и отрицательные стороны стремительно растущего влияния английского языка на речевое поведение жителей многих стран мира, а также на языковую ситуацию в этих странах. Английский язык, в силу того, что он завоевал себе права главного инструмента коммуникации между странами и народами, повсеместно приобрел характеристики высокостатусного варианта общения. Данное обстоятельство является одной из причин того, что при изучении английского языка студенту могут навязываться не всегда бесспорные, а подчас и чуждые, ценности. Это необходимо иметь в виду при подборе учебных материалов, делая акцент на привлечение аутентичных источников, представляющих самые разнообразные, а не только политкорректные точки зрения, источником которых часто являются официальные («mainstream») СМИ. В виду высокого статуса английского языка в мире он может проникать, в виде отдельных вкраплений, даже в речь тех, кто с ним практически не знаком, что подчас приводит к режущим слух речевым построениям плохого вкуса.

Ключевые слова: **диглоссия, английский язык как глобальный, языковой империализм, навязывание ценностей, субординативное двуязычие, политкорректность, функциональное обеднение языка, языковая ситуация.**

Вполне очевидно, что двуязычие является всеобъемлющим понятием, включающим в себя как индивидуально-психологические проявления, так и явления социальные, типичные для той или иной языковой ситуации. Под языковой ситуацией здесь понимается, вслед за Г.В. Степановым, «отношение языка (или его части), характеризующегося данным состоянием, к другим языкам или к другой части того же языка, и проявляющееся а различных формах пространственных и социальных взаимодействий (синтагматический план)». При этом, состояние языка (парадигматический план) – это «совокупность всех видов его вариативности как функционально нагруженных, так и не имеющих ясно выраженной функциональной нагрузки» [1, с. 30 – 31].

При рассмотрении двуязычия в социальном плане, трудно не согласиться с мнением ученого, полагающего, что равноправие языков в общественном сознании коллектива «часто оказывается фикцией», и, как правило, мы наблюдаем ситуации с функциональным неравенством языков. Подобные ситуации принято называть «диглоссией», хотя впервые диглоссия была определена Ч. Фергюсоном как «тот тип стандартизации, когда две разновидности языка существуют бок о бок в коллективе и каждая имеет свою общественную функцию» [2, с. 429]. В понимании американского ученого одним из примеров диглоссии могла бы служить языковая ситуация в Гаити, где французский язык рассматривается как высшая разновидность в противовес гаитянскому креольскому – низшей разновидности.

Несмотря на то, что данное определение получило в свое время значительную поддержку отечественных лингвистов, указывающих на «неправомерность употребления термина в значении двуязычия» [3, с. 20], более обоснованным представляется мнение Г.В. Степанова. Исследователь полагает [1, с. 167], что ситуации, имеющие форму диглоссии, подразделяются на два вида: «1) в ситуации двуязычия оказываются родственные языки, 2) в одну ситуацию сводятся неродственные языки». Для первой категории, как считает исследователь, характерно сосуществование таких языков галисийский и испанский, каталонский и испанский, провансальский и французский и т. д. Во второй категории представлены, например, испанский и английский в Пуэрто-Рико; пилиппино, английский и испанский на Филиппинах; французский и английский в Канаде; немецкий, итальянский, французский и ретороманский в Швейцарии и т. д.

Анализируя языковую ситуацию, к примеру, в Пуэрто-Рико, можно заметить, что родной испанский язык теряет там функциональную универсальность, вследствие высокого престижа английского языка и всеобъемлющего влияния США. Последнее отнюдь не удивительно, учитывая тот факт, что пуэрториканцы являются гражданами США, хотя и лишены права участвовать в выборах американского президента. При этом высший орган законодательной власти Пуэрто-Рико – это конгресс США, другими словами, Пуэрто-Рико является «владением США в Америке» [4].

Нельзя отрицать, что английский язык и североамериканская культура имеют огромное влияние практически на все страны мира, вне зависимости от того, как та или иная страна относится к США, и как далеко или близко от США она находится.

По мнению некоторых российских исследователей, данная ситуация является несомненным благом, поскольку она соответствует «настоятельной необходимости интегрироваться в мировое сообщество, особенно ради формирования единой экономической культуры» [5, с. 44]. Примечательно, что при этом выстраивается некая философско – психологическая система, призванная обосновать «судьбоносный» характер английского языка. Безусловно, нет никаких оснований отрицать положительный вклад английского языка в развитие современного общества путем налаживания и облегчения общения в самых разных сферах и между самыми разными группами живущих на нашей планете людей. Однако, любая ситуация, включающая в себя взаимодействие языков, должна, что вполне очевидно, рассматриваться с различных сторон. Иначе интересный в целом анализ может привести исследователя к несколько противоречивым суждениям. Так, общеизвестно, что сложный процесс перехода английского языка от синтетической к аналитической системе начался еще в древнеанглийский период в пятом веке нашей эры, и был обусловлен особенностями социально-исторического развития – такими, например, как последствия скандинавского и норманнского завоеваний [6, с. 133]. В этом контексте утверждение о том, что данный грамматический сдвиг можно объяснить «фактами европейской истории культуры» [5, с. 46], представляется, по меньшей мере, слишком смелым. Со ссылкой на японского «философа и культурантрополога» Кунико Миннага, в вышеуказанной статье утверждается, что «современный английский разработал аналитический строй не случайно: этот процесс развивался вместе с развитием науки и демократии от Коперника – и в свою очередь – через промышленную революцию и современную демократию в гражданском обществе» [5, с. 46].

Оставляя данный весьма спорный подход к объяснению языковых изменений без комментариев, хочется проанализировать те заключения, к которым приходит автор. Так, в указанной статье делается вывод о том, что английский язык «воплощает», благодаря тому, что он является аналитическим, «аналитическое мышление», которое является «неудобным для японцев» или «трудноообъяснимым для русскоязычного читателя» [5, с. 44 – 45]. Таким образом, здесь происходит подмена понятий: аналитический строй языка отождествляется с аналитическим мышлением. А затем автор утверждает, вслед за некоторыми англоязычными исследователями, что «развитие английского языка от традиционно синтетического к современному аналитическому имеет решающее значение для научного сообщества и западной истории модернизации» [5, с. 47].

Пытаясь выстроить более сбалансированную картину существования английского языка в мире, в плане его взаимодействия с языками других стран и влияния на эти языки, интересно привести мнение арабского лингвиста К. Худа [6, с. 62]. Он указывает на то, что специфика существования английского языка как глобального традиционно рассматривается с двух различных точек зрения, предлагаемых, соответственно, Д. Кристалом [7, 1997] и Р. Филлипсоном [8, 1992]. Первый из них, анализируя головокружительный рост доминирующей роли английского языка в мире, начиная с середины прошлого века, приписывает его «политическому, военному, экономическому и культурному влиянию англоязыч-

ных стран». Второй исследователь говорит в этой связи об экспансии английского языка как о своего рода языковом империализме, поддерживаемом повсеместным внедрением английского языка в мире. Целесообразно вспомнить в этой связи приведенный выше обзор опыта обучения японцев английскому языку и вывод о том, что знание английского языка «позволит быть более готовыми к восприятию новизны внешнего мира» [5, с. 49]. Примечательно, что как российский, так и арабский исследователи приходят к одному и тому же заключению. Так, первый из них полагает, что «язык буквально навязывает человеку определенный стиль мышления» [5, с. 44], тогда как второй считает, что при обучении английскому языку обучаемому «навязываются чужие ценности» [7, с. 66]. Однако в отличие от российского философа, арабский лингвист утверждает, что данный процесс несет в себе определенную опасность, поскольку «не только переформатирует восприятие своей социальной идентичности, но также приводит к уничтожению культурной идентичности». У обучаемых начинает формироваться совершенно другой стиль поведения, а также меняется отношение к своей собственной культурной идентичности [7, с. 66 – 67]. При этом, как замечает К. Худа, данный процесс может происходить незаметно как для обучаемого, так и для обучающего.

Таким образом, очень разные выводы, сделанные каждым из ученых, еще раз подтверждают тот факт, что стремительно развивающийся процесс обучения английскому языку в мире имеет, в результате доминирующей, на данном отрезке времени, роли англоязычных стран в общественной, культурной и других сферах жизни, вполне конкретные последствия. Вероятно, можно предположить, что мы наблюдаем сейчас в мире специфический тип диглоссии, при которой может отсутствовать регулярное переключение с языка на язык в каких-либо конкретных ситуациях. Однако английский язык воспринимается в обществе в качестве некой высшей разновидности, способной приобщить индивидуума к эксклюзивному образованию и, как результат, к неким высшим ценностям, к жизненному успеху и комфортной жизни.

Даже в ситуациях «билингвизма начальной стадии» (incipient bilingualism, который характеризуется минимальным знанием английского (неумением конструировать фразы, вести даже самую простую беседу, поддерживать диалог, что является обязательным признаком субординативного двуязычия [1, с. 182]), этот язык ассоциируется с некой более престижной жизнью, с некими высшими ценностями. Поэтому, например, в рекламе стирального порошка на российском телевидении персонажи выражают свой восторг с помощью английского междометия «wow». По той же причине сплошь и рядом в разговорных ситуациях на русском языке звучит «Okay», «cool» и т. д. В этом, конечно, нет ничего страшного, хотя иногда режет слух своим неосознанным, что вполне возможно, провинциальным снобизмом. Действительно, можно ли представить себе, например, среднего американца, англичанина или англоязычного рекламщика, использующих в речи и рекламе русские междометия для повышения своего статуса или статуса своего продукта?

Растущий престиж английского языка в мире оказывает существенное влияние не только на речевое поведение жителей многих стран, но и на языковую ситуацию в этих странах. Причем, оба процесса тесно связаны и, как считает российский лингвист М.А. Марусенко, отнюдь не обусловлены, [10, с. 382], только естественными процессами, «поскольку речь здесь идет о целенаправленных усилиях по изменению естественной эволюции языка и облегчению его экспансии». Исследователь приводит многочисленные свидетельства целенаправленной стратегии США и Великобритании по распространению английского языка в мире, чему способствуют огромные инвестиции, вкладываемые в образовательные программы и учебные пособия, распространяемые по всему миру [10, с. 353 – 386].

Выше говорилось об изменениях в мировоззрении студентов в процессе изучения английского языка, поскольку англоязычные учебные материалы в значительной степени формируют мышление обучаемого, направляя его в русло общепринятых, привычных для западного обывателя тем, которые всегда политкорректны и не ставят на повестку неудобные и неожиданные вопросы. Следствием вышесказанного является то, что учебники, выпущенные в англоязычных странах, содержат весьма определенный и ограниченный набор тем и запрещают использование (под благовидным предлогом «нежелания оскорбить кого-то») каких-либо альтернативных предметов для обсуждения, не подпадающих под официальную точку зрения, общепринятую в политических элитах этих стран.

В результате, изучающие английский язык российские студенты на занятиях обычно с энтузиазмом воспринимают любые программы британского канала «BBC» и американского канала «CNN». В то же самое время программы российского англоязычного канала «RT»(«Russia Today»), на котором американцы, англичане и представители других стран Запада высказывают альтернативные точки зрения на происходящие в мире события, довольно часто получают в данной студенческой среде негативные оценки и характеризуются ими как «очередная пропаганда».

Возникает вопрос, каким образом описанные выше процессы могут влиять на языковую ситуацию в той или иной стране? Безусловно, каждая индивидуальная ситуация уникальна, однако наблюдаемые тенденции позволяют прогнозировать возможные направления развития. Так, в настоящее время многие национальные языки сталкиваются с проблемой функционального обеднения, т.е. потерей высокостатусных функций, таких как обеспечение сферы образования, науки, государственного управления, бизнеса и т. д. Функции национального языка начинают при этом сводиться в основном к обеспечению бытовых сфер жизни. Данная ситуация, характеризующаяся диглоссией, конечно вполне привычна, например, для бывших британских колоний в Азии и Африке. Однако, по мнению М.А. Марусенко, проведшего тщательный анализ языковых ситуаций в Европе с привлечением многочисленных работ европейских специалистов, функциональное обеднение национального языка и, как следствие, появление диглоссии (с английским языком в роли высокостатусного варианта) характерно для ряда стран Европы [10, с. 429 – 436]. Ученый подробно прослеживает стадии указанного процесса, заявляя, что все начинается с «перевода языковых практик научно-педагогических и технических специалистов на иностранный язык [10, с. 429]. Российский лингвист полагает, что эти тенденции наблюдаются в Швеции, Финляндии, Норвегии, Дании, Голландии и затрагивают даже в некотором смысле языковые ситуации в таких странах, как Франция и Германия.

Вполне очевидно, что было бы опрометчивым полагать, что диглоссия с английским языком, выступающим в роли высокостатусного варианта, может в какой-то мере в отдаленном будущем стать реалией языковой ситуации в России. Также трудно отрицать, что рост числа изучающих английский язык в нашей стране является положительным фактором, который вряд ли требует каких либо дополнительных объяснений. Представляется, однако, что при выборе и подготовке учебных материалов, а также при работе в аудитории следует развивать у студентов стремление дать аналитическую оценку вовсе не во всем бесспорных так называемых «ценностей западного мира», которые нередко имеют тенденцию базироваться на двойных стандартах и пустых лозунгах. Последнее, к сожалению, не всегда очевидно на первый взгляд. При этом нельзя не заметить, что очень многие студенты, изучающие английский язык в течение длительного времени (и обладающие, следовательно, необходимыми навыками, позволяющими им знакомиться со сложными по трудности материалами, в которых обсуждается злободневная тематика), часто не подвергают последние тщательному анализу и, как следствие, сами подвергаются профессиональному манипулированию.

Конечно, аутентичные материалы являются основой учебных программ и должны продолжать оставаться таковыми. В то же самое время вполне очевидно, что в современных учебных пособиях должны быть более широко представлены аутентичные материалы, предлагающие широкий спектр альтернативных точек зрения в самых различных сферах жизни и деятельности. В настоящее время, к сожалению, выбор предметов для обсуждения в аудитории нередко определяется общепринятой тематикой западных учебных пособий и официальными средствами массовой информации («mainstream media») стран Запада со всеми вытекающими из этого указанными выше последствиями.

Изучение английского языка в России расширяется и становится более качественным, что является одним из положительных факторов, содействующих общему прогрессивному развитию страны. Тем не менее, всем работающим в данной области крайне важно осознавать тот факт, что учебники англоязычных авторов содержат весьма ограниченный и постоянно повторяющийся набор тем, трактовка которых к тому же далеко не всегда нейтральна. Последний фактор также можно отметить при оценке официальных средств массовой коммуникации («mainstream media») англоязычных стран, часто используемых в учебном процессе.

В дополнение к вышесказанному можно высказать предположение, что в целом в области науки, безусловно, тесно связанной с образованием, английский язык, в силу целого ряда вполне объективных причин, уже приобрел в нашей стране чрезвычайно высокий статус, поскольку практически все российские публикации должны иметь аннотацию на английском языке. Трудно отрицать, что данное правило вполне логично и диктуется необходимостью облегчения коммуникации в рамках мирового научного сообщества. Однако на эту ситуацию можно посмотреть и как на некую начальную стадию формирования диглоссии в одной, пусть и ограниченной сфере жизни, при этом выполнение в ней русским языком своих функций не может быть полностью достигнуто без использования английского языка. Следует еще раз повторить, что данная ситуация объективно неизбежна, но если следовать логике, она не может не вызвать ассоциаций с ситуацией диглоссии. Другими словами, все знание должно, так или иначе, храниться на английском языке, который по определению универсален для всех, что придает ему особый высокий статус.

Библиографический список

1. Степанов Г.В. *Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи.* Москва: Наука, 1976.
2. Ferguson Ch.A. Diglossia. *Language in Culture and Society*. N.Y., 1964.
3. Оксентюк О.Р. *Становление лексико-семантических особенностей канадского варианта английского языка в условиях двуязычия.* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1981.

4. *Страны мира – Пуэрто-Рико*. Available at: http://ru-world.net/country/puerto-rico/
5. Тайсина Э.А. *Язык глобализации. Проблемы языка в глобальном мире*. Под редакцией Ганиной Е.В., Чумакова А.Н. Москва, 2016.
6. Ильиш Б.А. *История английского языка*. Москва: Высшая школа, 1968.
7. *Huda Kamal-El-qassaby. Linguistic Imperialism and Reshaping the World's New Identity: A Research Paper in Linguistics.* Available at: http://article.sciencepublishinggroup.com/pdf/10.11648.j.ijll.20150302.14.pdf
8. Кристал Дэвид. *Английский язык как глобальный*. Москва: Весь мир, 2001.
9. Phillipson R. *linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
10. Марусенко М.А. *Эволюция мировой системы языков в эпоху постмодерна: языковые последствия глобализации.* Москва, 2015.
11. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов.* Москва: Советская энциклопедия, 1966.

References

1. Stepanov G.V. *Tipologiya yazykovyh sostoyanij i situacij v stranah romanskoj rechi.* Moskva: Nauka, 1976.
2. Ferguson Ch.A. Diglossia. *Language in Culture and Society*. N.Y., 1964.
3. Oksentyuk O.R. *Stanovlenie leksiko-semanticheskih osobennostej kanadskogo varianta anglijskogo yazyka v usloviyah dvuyazychiya.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1981.
4. *Strany mira – Pu`erto-Riko*. Available at: http://ru-world.net/country/puerto-rico/
5. Tajsina `E.A. *Yazyk globalizacii. Problemy yazyka v global'nom mire*. Pod redakciej Ganinoj E.V., Chumakova A.N. Moskva, 2016.
6. Il'ish B.A. *Istoriya anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1968.
7. *Huda Kamal-El-qassaby. Linguistic Imperialism and Reshaping the World's New Identity: A Research Paper in Linguistics.* Available at: http://article.sciencepublishinggroup.com/pdf/10.11648.j.ijll.20150302.14.pdf
8. Kristal D`evid. *Anglijskij yazyk kak global'nyj.* Moskva: Ves' mir, 2001.
9. Phillipson R. *linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
10. Marusenko M.A. *`Evolyuciya mirovoj sistemy yazykov v `epohu postmoderna: yazykovye posledstviya globalizacii.* Moskva, 2015.
11. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.

Статья поступила в редакцию 11.11.18

УДК 811. 161. 1.

***Olifirenko L.V.**, postgraduate, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nur1@yandex.ru*

LEXICO-SEMANTIC STRUCTURE AND FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF COMPARATIVE CONSTRUCTIONS IN ANDREY DEMENTIEV'S POETRY. The article considers lexico-semantic structure and functional and semantic peculiarities of comparative constructions in Andrey Dementiev's poetic language. Special attention is paid to individual and author's comparative images based on the associative reconsideration of lexical components. It is noted that in the poet's system of graphic means of expression a specific role is played by words with anthropic, somatic, natural and vegetative culture codes. Lexico-semantic and functional analysis of comparative constructions shows author's peculiarities of reflection of fragments of surrounding reality in of Andrey Dementiev's poetic speech and interpretation of these images at the denotative and connotative level. The extent of semantic reconsideration of the lexical components of comparison depends on communicative and emotional intentions of the author. Specific features of use of comparative designs are shown in the choice of a subject of comparison and ways of its lexical representation.

Key words: **comparative design, poetic language, Andrey Dementiev, lexico-semantic and functional peculiarities, estimation characteristics.**

***Л.В. Олифиренко**, соискатель каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: nur1@yandex.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ СОСТАВ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СРАВНИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ПОЭЗИИ А. ДЕМЕНТЬЕВА

В статье анализируется лексико-семантический состав и функционально-семантические особенности сравнительных конструкций в поэтической речи А. Дементьева. Особое внимание обращается индивидуально-авторским компаративным образам, построенным на основе ассоциативного переосмысления составляющих лексических компонентов. Отмечается, что в системе изобразительно-выразительных средств поэта особое место занимают слова с антропным, соматическим, природным и растительным кодами культуры. Лексико-семантический и функциональный анализ сравнительных конструкций демонстрирует авторские особенности отражения фрагментов окружающей действительности в поэтической речи А. Дементьева и интерпретации этих образов на денотативно-коннотативном уровне. Степень семантического переосмысления составляющих сравнение лексических компонентов зависит от коммуникативно-эмоциональных намерений автора. Специфические особенности использования сравнительных конструкций проявляются в выборе предмета сравнения и способах его лексической репрезентации.

Ключевые слова: **сравнительная конструкция, поэтический язык, А. Дементьев, лексико-семантические и функциональные особенности, оценочная характеристика**.

Сравнение является одним из ярких изобразительно-выразительных средств поэтического языка и одновременно национально-специфическим фрагментом языковой картины мира, свидетельствующим особенностях образно-ассоциативного и эмоционально-оценочного мировосприятия автором поэтического произведения. В.П. Мещеряков называет сравнения «простейшим видом тропа», благодаря которому изображаемое поэтом «получает большую конкретность и яркость..., предстаёт в новом ракурсе» [1, с. 82]. Кроме того, сравнение, воздействуя на чувства, эмоции, оценки позволяет выявить своеобразие мировосприятия человека [2, с. 5]. Именно в поэзии мы имеем возможность наблюдать мощнейшие изменения смыслов и структур, невозможные в иных условиях, так как сама суть поэзии есть поиск путей отражения человеческих чувств [3, с. 30]. Поэтические сравнения А. Дементьева как в собственно лингвистическом, так и лингвокультурологическом аспектах изучены недостаточно, чем, в первую очередь, определяется актуальность рассматриваемых в данной статье проблем. В формировании компаративных образов существенную роль, как известно, играет их лексический состав и авторская интерпретация лексико-семантических компонентов, что также является предметом данного исследования.

При анализе сравнительных конструкций в идиостиле А. Дементьева мы исходим из понимания сравнения как способа видения мира, поэтому считаем, что употребление сравнений обусловлено образным восприятием окружающей действительности, в результате чего сравнение становится не чем иным, как отражением этого образного мировидения.

В составе сравнительных конструкций в поэтической речи А. Дементьева используются слова различных лексико-семантических групп. Вместе с определительными компонентами такие наименования служат основанием для сравнения, так как обозначаемые ими денотаты имеют какое-либо реальное или приписываемое автором сходство с теми объектами, с которыми они сравниваются.

В части рассматриваемых нами сравнительных конструкций употребляются наименования лиц по их различным признакам, следовательно, такие сравнения соотносятся с антропным кодом культуры: *Но жив старик, Как потерявшийся **прохожий**.* («Колокола Хатыни»). *Вон тот тополь встал – Как будто древний **витязь**.* («Вечерний пейзаж»). *Заря, обманутая им, Бледнела словно **женщина**.* («Беловежская пуща»).

В следующую группу входят названия частей человеческого тела – соматизмы. Такие сравнения соотносятся с телесным кодом культуры: *Яблоки на снегу, Словно два чьих-то **сердца**.* («В лесу»). *Цветы прохладны, Как твои **ладони**.* («Я пришёл в твой дом, где ты жила»). *И, как в **плечо** уткнулся В чей-то дом* («Лось»).

Третью группу образуют наименования проявлений человека, связанных с названиями частей тела, особенно с глазами человека: *улыбка, взгляд, слёзы* и

др.: *Как* ***улыбка*** *– комната светла* (Я пришёл в тот дом, где ты жила»). *А над солдатом неба синева как материнский* ***взгляд*** («Памятник солдату»). *Дождь, дождь – Словно* ***слёзы*** *из глаз* («Дождь»).

В формировании авторских компаративных образов определённую роль играют также названия природных явлений и времён года: *туман, дождь, снег, гроза, утро, весна* и др.: *Словно* ***снег****, мои сомнения тают* («Страна поэзии»). *Ведь человек, как* ***дождь*** *весенний* («Я ненавижу в людях ложь»). *Руками той сияющей Девчонки простой, как* ***утро*** («Солнце в доме»).

Имеет место и использование лексем, соотносительных с зооморфным кодом культуры (особенно названий птиц, получивших у автора символическую интерпретацию): *птица, лебедь, улитка, змея, телёнок, соловей: Я хотел бы умереть нежданно, Как в полёте Погибает* ***птица***. («Мне о смерти думать рано»). *Плывёт девчонка В гулкой тишине, Словно* ***лебедь*** *белый...* («По России водят хороводы»). *Мой милёнок, как* ***телёнок...*** («Хор старушек»). Ср. также: *вьюга, как белый* ***лебедь****; сер, как* ***заяц*** («Зима»), *раскраснелась, словно смешные* ***снегири*** («Осень»), *душа, как* ***птица****, влетает* («Остались фотографии»), *живу, как старый* ***аист*** («Когда в сердцах нажал ты курок»), *гонят в небе листьев стаи, словно* ***птицы*** *мчат на юг* («Осень») и др.

Кроме зоонимов, используются также названия объектов растительного мира (растительный код культуры достаточно характерен для поэтической речи А. Дементьева): *А теперь то поле наше, Как* ***венок*** *белой любви.* («Ничего не оспорю»). Ах, эти слова, Будто ***листья*** опавшие. («Сумерки»).

Характерно использование названий конкретных предметов, являющихся носителями типичных признаков, ассоциативно связываемых автором с другими предметами. Такие сравнения, создающие специфику индивидуально-авторского стиля поэта, используются достаточно продуктивно. Иногда признаки предметов обозначаются употреблением определяющих прилагательных, мотивирующих компаративный образ: *Мелодии, как золотые* ***нити****. Над крыльями пчелиными дрожат* («Музыка»). *Свечи – словно* ***обелиски*** *Над оборванной струной* («Старый Крым»). Такие сравнения интересны тем, что в них эксплицированно или имплицированно обозначаются типичные для предметов действия, вызывающие у читателя определённые образно-ассоциативные представления: *скатерть* (стелют), *лодка* (плывёт или тонет), *пиджак* (изнашивается), *искры* (мерцают, сверкают), *медь* (звенит), *струна* (натянута), *хрусталь* (звенит), *памятники* (вечно стоят) и др. Ср.: *как искры* ***мерцают*** *звёзды, как пиджак* ***изнашивается*** *жизнь, как медь* ***звенит*** *пол, как струна* ***натянут*** *канат, как нож* ***коварна*** *ложь* и т. д.

Достаточно продуктивно используются отвлечённые понятия: *Её улыбка неземная Звучит как* ***исповедь*** *моя* («Афродита»). *И вся жизнь его, словно* ***исповедь****, Если жизнь он свою не прятал* (Из поэмы «Огонь»). *И лес понурившись, стоит, Как будто* ***холодок обиды*** («Предзимье»).

Имеет место употребление названий неба и небесных светил: *Он, словно поняв, Поднимется бодро, Как позднее* ***солнце****, В конце сентября.* («Отец»). *Я в эти красоты Ненадолго сослан, Как спутник В печальные* ***залежи звёзд***. («Чужая осень»).

Характерно употребление слов, соотносительных с природным кодом культуры: *рассвет, молния, дождь, утро* и др.: *обиды, как* ***облака****, проходят мимо* («Как высоко мы поднялись»), *люблю метлицу, как* ***дождика*** *лёгкую прыть* («Не терпится жить»), *приходит ко мне как на землю* ***рассвет*** («Поэзия»), *и друзья без умысла приходят, как улыбка,* ***дождик*** *или сон* («Друзья»), *беды и суета, как* ***облака****, – проходят мимо* («Как высоко мы поднялись»), *человек – как* ***дождь*** *весенний* («Я ненавижу в людях ложь») и др. В эту же группу можно включить существительные, актуализирующие концепт «вода»: *дом печален, как* ***осенью*** *водоём* («Живёт отставной полковник»), *зимний лес, как дно реки* («Зима»), *наша речь, как отдалённый говор* ***реки*** («Под тихий шелест падавшей листвы») и др.

Представляют интерес цепочки сравнений со словами из разных лексико-семантических групп, соотносящихся с различными кодами культуры: *Плывёт девчонка В гулкой тишине*, *Словно* ***лебедь*** *белый, Словно* ***вишня*** *по весне.* («По России водят хороводы»). *Вся она – как* ***море*** *у причала, Вся она – как весенний* ***шорох****. Вся она – как* ***непостоянство*** *скал* («Страна поэзии»). Повторяемость сравнительных конструкций в поэтическом дискурсе приводит к усилению коннотативных признаков, оценочной семантики.

Изобразительность в поэзии, как и в литературе в целом, не является чем-то внешним по отношению к смыслу. Будучи своеобразной образно-ассоциативной формой осмысления действительности, образ в поэзии является средством, характеризующим отношение поэта к действительности, способом её восприятия и истолкования. В этом смысле сравнения, используемые в художественной речи, могут быть рассмотрены в качестве своеобразных фрагментов авторской языковой картины мира. Сравнительные конструкции, как и другие образно-выразительные средства, осуществляют поэтический замысел, организуют структуру поэтического образа, делают такой образ более ярким, подчёркивают его в разных проявлениях, иногда необъяснимых в логическом плане.

С этой точки зрения, например, представляют интерес поэтические сравнения А. Дементьева, в которых употребляются логически (семантически) несовместимые слова: ср.: ***Гимны*** *– словно* ***вызов*** *нам* («Западные туристы»). Здесь по отношению к слову «гимны» использовано логически несовместимое понятие «вызов», которое выражает ощущения, обычно не вызываемые гимнами. Такое лексическое наполнение сравнения связано с выражением негативного отношения поэта к гимнам западных стран, то есть имеет экспрессивно-стилистические цели.

Примером актуализации антонимических отношений слов является компаративный образ, представленный в стихотворении «Виденье»: ***Пламя*** *было холодно, как* ***снег****.* В этом случае сравниваемые объекты не имеют сходства (**пламя – снег**), но автором в определённых семантико-стилистических целях типичное свойство одного предмета (снег), выраженное кратким прилагательным (холодно), приписывается предмету другого качества (пламя).

В функционально-стилистическом плане представляют интерес сравнения, в которых сопоставляются названия конкретных предметов и отвлечённых понятий: *Любовь бывает так опасна, Как взрыв или девять* ***грамм свинца****.* («Любовь не только возвышает»). Здесь компаративный образ строится на ассоциативной паре *любовь – свинец,* усиление образа достигается употреблением слова «взрыв»: использован принцип двойного сравнения, сравниваемые объекты объединяются, как и в предыдущем примере, через краткое прилагательное *опасна.* В таких примерах краткие прилагательные обозначают не внешнее сходство предметов, а актуализируют в ассоциативном плане их состояния*: И цветы* ***прохладны****, Как твои ладони*. («Тверское воспоминание»).

При наименованиях сравниваемых предметов у А. Дементьева часто употребляются определённые компоненты, например, эпитеты с мотивирующей сравнение функцией, что даёт возможность автору ассоциативно сравнить предметы, у которых, на первый взгляд, нет достаточных оснований для сравнения в силу отсутствия реальных признаков сходства. По этой причине многие из такого типа сравнений носят субъективно-авторский характер. Такие сравнения могут быть оценены как микрофрагменты авторской языковой картины мира: *Но жив старик, Среди невзгод, как* ***потерявшийся прохожий****.* («Колокола Хатыни»). *А над солдатом неба синева, Как* ***материнский взгляд****.* («Памятник солдату»).

Определительные компоненты, обосновывающие сравнение, могут быть употреблены при обоих названиях объектов сравнения: *Прибились к ней* ***весенние лучи****, Как* ***нити золотые****, всю избу Они прошили радостным узором.* («Торжокские золотошвеи»). В данном контексте возможность употребления прилагательного *золотые* (нити) подготовлено определительным компонентом *весенние* (лучи /солнца/). Мотивирующими сравнение выступают два признака – форма (лучей и нитей) и цвет (солнца и золота).

Довольно часто необходимость в уточняющих уподобительных определениях возникает тогда, когда сравниваются отвлечённые понятия и конкретные предметы, явления (душа – комната, любовь – аист, беда – дождь, почки /деревьев/ – мысли и т. д.): *Моя* ***любовь*** *над ней, как* ***аист*** *У* ***опустевшего гнезда****.* («Афродита»). *Бесконечный* ***дождь****, Как моя* ***беда.*** («Дождь»).

В тех случаях, когда не употребляются мотивирующие сравнения прилагательные, функцию образного уподобления выполняют глагольные компоненты (названия сопоставляемых предметов объединяются через признак, обозначенный глаголом): *Канат* ***натянут****, Как струна.* («В цирке»). ***Скрипят*** *деревья, Как калитки.* («Колокола Хатыни»). *Как искры в остывающей золе,* ***Мерцают*** ***звёзды****.* («Сентябрь»).

Объекты сравнения *канат – струна, деревья – калитки, пол – медь, зори – душа* в сравнительных конструкциях объединяются посредством глагольных компонентов (собственно глаголов или причастий). В таких сравнениях глаголы обозначают не столько действия, а сколько свойства объекта сравнения, в связи с чем глагол может быть использован как в прямом значении (по отношению к одному из объектов сравнения), так и в переносном: ***Отец поднимается*** *бодро, как позднее* ***солнце****.* (ст. «Отец»).

Глагольные компоненты в поэтических сравнениях А. Дементьева связывают в одном сочетании не имеющие реального сходства предметы: ***Заря****, обманутая им, Бледнела словно* ***женщина****.* («Беловежская пуща»). В данном случае, как свидетельствует авторский компаративный образ, реального сходства между объектами, обозначенными существительными «женщина» и «заря», нет, однако их объединение, как во многих такого типа случаях, происходит через глагол «бледнела», который в семантическом и образно-ассоциативном плане достаточно совместим и с первым, и со вторым компонентом. Другая особенность заключается в употреблении слова «обманутая» («обманутая заря»), которое носит причинно-мотивирующий характер: *бледнела* /потому что/ *обманута*. Такое употребление слова «обманутая» приводит к своеобразной персонификации понятия «заря».

Следует обратить внимание и на то, что рассматриваемое сравнение имеет достаточно яркий гендерный характер в силу обозначения лица женского пола и объекта сравнения «заря». В данном случае следует отметить ещё одно обстоятельство. В традиционных сравнениях женщина сравнивается с зарёй (такие антропоморфические сравнения типичны для языка в целом и для поэтических сравнений: метафора в этом случае направлена от природы к человеку). В приведённом примере сравнение носит обратный характер: заря сравнивается с бледнеющей женщиной (метафора направлена от человека к природе).

В субъективно-авторских сравнениях, не основанных на реальном сходстве между сравниваемыми предметами, вещами, лицами, явлениями, глаголы, прилагательные/причастия, существительные, объединяющие названия сравниваемых объектов окружающей действительности, употребляются одновременно в прямом и переносном значениях по отношению к разным предметам сравнения: *Люблю я людей* ***смелых, Искренних****, как гроза.* («Люблю я людей смелых»).

Между сравниваемыми объектами в данном случае нет сходства, но объединение их в одной конструкции происходит через прилагательное «искренних», которое по отношению к существительному «гроза» использовано в переносном значении, а по отношению к существительному «люди» – в прямом: Такие сравнения в поэзии А. Дементьева используются достаточно продуктивно. Ср. также: *Поэзия, как* ***мудрая*** *старуха...* («Вы все о высших...»). Сопоставление-сравнение слов «поэзия» и «старуха» в данном контексте стало возможным через прилагательное «мудрая», употреблённое в прямом значении по отношению к слову «старуха» и переносно по отношению к слову «поэзия», в связи с чем определение выступает как способ аргументации сравнения. В другом сравнении *И* ***светлеют*** *как зори, души* (поэма «Огонь») компаративный образ строится, как и в предыдущем примере, на ассоциативной связи, авторских ощущениях.

Объединение предметов, не имеющих реального сходства, в компаративном образе может происходить и через адъективные компоненты. Так, в примере: *Я разных людей встречал –* ***Крутых****, как девятый вал.* («Я разных людей встречал») такую уподобительно-сравнительную функцию выполняет прилагательное «крутой», одновременно функционирующее в прямом и переносном значениях.

Функционально-семантический анализ сравнений в поэтической речи А. Дементьева свидетельствует о том, что они используются в разных целях:

1) для характеристики отвлечённых понятий (обычно это слова, обозначающие морально нравственные и эмоциональные качества людей: ложь, доброта, любовь и др.): *Я ненавижу в людях* ***ложь****. Она у нас бывает разной: Весьма искусной или праздной И неожиданной, как* ***нож****.* («Я ненавижу в людях ложь»). *И* ***доброта*** *ко мне восходит, Как под лучами первый цвет.* («Смеются дети...»);

2) для характеристики внутренний состояний человека (в этих целях в сравнениях могут быть использованы слова разных частей речи – прилагательные и глаголы со значением состояния): ***Оживают*** *сердца в тепле, и* ***светлеют****, как зори, души.* (Поэма «Огонь»);

3) для обозначения внешних и внутренних признаков женщин: *Вы музыкой* ***зачаты*** *Майя, Серебряная струна*. («Сандаловый профиль Плисецкой»); *Сандаловый* ***профиль*** *Плисецкой, Над временем – Как небеса.* («Сандаловый профиль Плисецкой»);

4) для описания окружающей обстановки, предметов и явлений природы: ***Заря****, обманутая им, Бледнела, словно женщина.* («Беловежская пуща»). *Кружатся* ***листья****, Как воспоминания.* («Сентябрь»);

5) для авторского уподобления предметов по каким-либо признакам, характерным обычно для одного из сравниваемых предметов и ассоциативно приписываемым другим объектам сравнения: *И пламя было холодно,* ***как снег****. Пол звенит,* ***как медь****.* («Хор старушек»);

6) для обозначения отношения человека к чему- или кому-либо, для оценочной характеристики изображаемого: *Из* ***зала*** *я – Как из* ***колодца****, Смотрю в эту вечную синь.* («Сандаловый профиль Плисецкой»); *Пашка, молча, прильнул к земле, И как музыку, землю слушал.* («Огонь»).

Степень яркости образа находится в прямой зависимости от типа лексического значения характеризующего сравнительную конструкцию компонента. Приведенные примеры наглядно свидетельствуют о том, что «сравнение – не просто способ наименования окружающей действительности, но и весьма яркое средство ее оценки. Оно экспрессивно, наглядно, образно характеризует человека, явления природы, повседневные ситуации» [4, с. 4].

Разнообразные в функционально-семантическом плане сравнения, использованные в поэтических произведениях А. Дементьева, представляют интерес и в качестве фрагментов авторской языковой картины мира. Как отмечает В.А. Маслова, такие сравнения создают «особый экспрессивный подтекст» и способствуют тому, «что эффект восприятия сравнения можно уподобить не сумме сравниваемых «кусков» мира, а их произведению», так как «сближаемые в сравнении элементы мира, помимо сходства, являются в значительной мере различными [5, с. 147]. Лингвокультурный аспект сравнений, использованных в поэтических произведениях А. Дементьева, может стать предметом специального (отдельного) исследования.

Библиографический список

1. Мещеряков В.П. Фигуры речи. Тропы. *Основы литературоведения*. Москва, 2003: 80 – 119.
2. Денисова Г.Л. *Когнитивный механизм сравнения в немецком языке*. Автореферат диссертации …кандидата филологических наук. Самара, 2009.
3. Лавошникова Ю.А. *Поэтическая метафора Ф.И. Тютчева в сопоставительном аспекте*. Диссертация … кандидата филологических наук. Смоленск, 2017.
4. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. *Большой словарь народных сравнений*. Москва, 2008.
5. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2004.

References

1. Mescheryakov V.P. Figury rechi. Tropy. *Osnovy literaturovedeniya*. Moskva, 2003: 80 – 119.
2. Denisova G.L. *Kognitivnyj mehanizm sravneniya v nemeckom yazyke*. Avtoreferat dissertacii …kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2009.
3. Lavoshnikova Yu.A. *Po`eticheskaya metafora F.I. Tyutcheva v sopostavitel'nom aspekte*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Smolensk, 2017.
4. Mokienko V.M., Nikitina T.G. *Bol'shoj slovar' narodnyh sravnenij*. Moskva, 2008.
5. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 621

Parsadanova T.N., *Cand. of Sciences (Economics), Professor, Department of Producing Skills, Russian State University of Cinematography n.a. S.A. Gerasimov (VGIK) (Moscow, Russia), E-mail: parsadanovatn@yandex.ru*

TV-CONSUMPTION. WHAT CHANGED? The article deals with the current trends of television consumption in Russia and abroad, as well as the impact of human preferences on television viewing. This topic is relevant due to the fact that modern television receives the main income from advertising, which is placed on TV channels. The main tool in the calculations is rating. The more people watched the TV project, the channel, the higher it is. But does everyone watch TV on TV? The Internet has become a serious competitor in the consumption of audio / visual content. Identifying preferences and taking into account the leisure practices of the audience, television is looking for new forms of relationships with the consumer.

Key words: **watching TV, information, news, leisure, "great television", non-linear viewing, segmentation.**

Т.Н. Парсаданова, *канд. экон. наук, проф. каф. продюсерского мастерства, Всероссийский государственный институт кинематографии имени С.А. Герасимова (ВГИК), г. Москва, E-mail: parsadanovatn@yandex.ru*

ТЕЛЕПОТРЕБЛЕНИЕ. ЧТО ИЗМЕНИЛОСЬ?

В статье рассматриваются современные тенденции телепотребления в России и за рубежом, а также виляние человеческих предпочтений на телесмотрение. Эта тема актуальна в связи с тем, что современное телевидение основной доход получает от рекламы, которая размещается в эфире телеканалов. Главный инструмент в расчетах – рейтинг. Чем больше людей посмотрело телепроект, телеканал, тем он выше. Но все ли смотрят телепередачи по телевизору? Интернет стал серьёзным конкурентом в потреблении аудио/визуального контента. Выявляя предпочтения и учитывая досуговые практики аудитории, телевидение ищет новые формы взаимоотношений с потребителем.

Ключевые слова: **телесмотрение, информация, новости, «большое телевидение», нелинейный просмотр, сегментирование аудитории.**

В последнее время всё больше говорят о том, что телевидение теряет свои позиции, что телевизор смотрит только старшее поколение, а более активная часть населения ушла в Интернет-среду.

Что такое телевидение сегодня? В первую очередь это средство массовой информации. Основные сегменты индустрии СМИ это: печатные (газеты, журналы) и вещательные СМИ (телевидение, радио), информационные агентства,

поставляющие для СМИ информацию, кинопроизводство, телепроизводящие компании, музыкальная индустрия, предприятия рекламного бизнеса и Интернет. То есть СМИ – это печатные и аудиовизуальные средства массовой информации.

По данным опроса ФОМ за май 2018 г., 52% россиян за новостями о событиях в стране обращаются к телевидению, 72% – считают основной функций информационную, 62% – считают наиболее популярными новости, допускают, что откажутся от просмотра в пользу других источников – 29%. Надо признать, что за последние пять лет многие наши соотечественники стали меньше обращаться за информацией к телевизионным источникам и это можно проследить по данным, представляемым социологами ФОМ [1] (табл. 1).

Чаще всего по телевизору россияне смотрят новости, несмотря на то, что за последние семь с половиной лет показатели снизились с 64% в 2012 г. до 48% (показатель на весну 2018 г.) Самый высокий процент смотрящих новости, был в 2014 г. – 72% (табл. 2).

Второе, что важно отметить, СМИ интегрировались в сферу досуга. Проведение досуга непосредственно связано с материальным положением людей, по данным ВЦИОМ, основная часть готова выделять на него не больше 10% от семейного бюджета. При этом 22% населения страны не расходуют деньги на досуг [2]. Скорее всего, это старшее поколение, за счёт которого на плаву держатся три основных российских телеканала – «Первый канал», «Россия 1» и «НТВ».

Таблица 1

Для чего в первую очередь россияне смотрят телевизор

87% респондентов – вопросы не задавали тем, кто не смотрит телевизор и тем, у кого его нет	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.
Ориентироваться в текущих событиях в нашей стране	54	49	47	48	44
Понимать актуальные проблемы страны и общества	22	25	22	23	23
Понимать действия политиков и государственных деятелей	29	12	14	13	13
Понимать жизнь людей в других странах	11	9	11	12	11
Понимать, как живут люди в других регионах страны	12	10	11	10	10
Понимать законы страны и как их применить	8	10	7	10	8
Представлять перспективы страны	6	8	6	5	6
Понимать, как жить, как строить свою жизнь	3	6	6	5	5

Источник: «ФОМнибус»

Таблица 2

Какие программы смотрят чаще всего

87% респондентов – вопросы не задавали тем, кто не смотрит телевизор и тем, у кого его нет	01.2012	01.2013	05.2014	05.2015	06.2016	02.2017	06.2017	04.2018
Новости	64	63	72	58	55	57	54	48
Художественные фильмы	64	62	53	52	48	53	49	43
Развлекательные программ	36	33	30	34	26	29	27	25
Телесериалы	27	29	25	26	26	27	25	22
Документальные фильмы	25	23	21	24	24	24	27	21
Общественно-политические программы	16	13	19	23	20	18	20	19

Источник: «ФОМнибус»

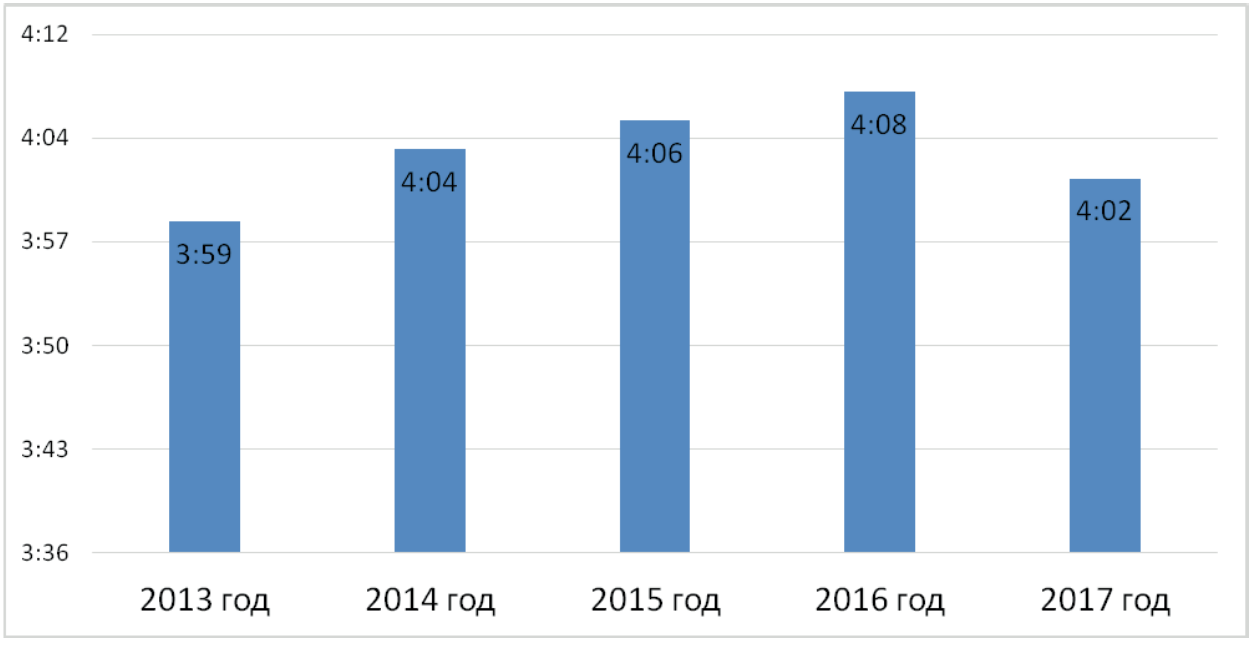


Рис. 1. Динамика индивидуального среднесуточного времени телепросмотра среди населения в 2013-2017 гг.

Источник: Mediascope/TNS

С годами досуговые практики россиян меняются, они все больше времени уделяют дому, детям, даче. Прогулки на природе с 2010 года выросли практически в два раза, примерно такая же ситуация с домашними хобби. Свободное время, проводимое у компьютера и за интернет-серфингом с 2005 года увеличилось почти в четыре раза. Но, несмотря на все эти данные и растущую популярность новых медиа, средние показатели телесмотрения в нашей стране остаются на довольно высоком уровне, по сравнению с общемировыми. Среднее время телепросмотра жителем России составляет 4 часа 2 минуты в сутки, в Европе – 3 часа 54 минуты, в Северной Америке – 4 часа 14 минут [3].

На представленном рисунке видно, как менялось телесмотрение россиян за пятилетний период, и то, что в 2017 году среднесуточный объем телепотребления снизился на 6 минут.

Многие считают, что сокращение телесмотрения происходит за счет молодой аудитории, но согласно таблице, представленной в годовом отчете Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям за 2017 год, изменения происходят среди населения разных возрастных групп.

Таблица 3

Среднесуточное время просмотра по группам и динамика за 2016–2017 гг. (мин)

Аудитория	2016 год	2017 год	Изменения
Все	248	242	-6
Мужчины	218	209	-9
Женщины	273	268	-5
Все 4-10	144	137	-7
Все 11-34	150	145	-5
Все 35-54	270	255	-15
Все 55+	377	372	-5

Источник: Mediascope/TNS

Август 2018 года, отмечен падением рейтингов российских каналов, по сравнению с тем же периодом 2017 года. Уменьшение аудитории особенно заметно в возрастной категории от 4 до 54-х. Лидерами становятся программы с рейтингом 3,8, а такие телепередачи как «Звезды под гипнозом» на «Первом канале» и «ДНК» на «НТВ» вышли с рейтингом 1,8 и 1,7 соответственно, «Как стать миллионером» – 1,4. Это сверхнизкий рейтинг.

Надо отметить, что сокращение телесмотрения происходит не только в нашей стране. Например, по данным издания MediaPost лето 2018 года стало худшим по рейтингам для многих американских каналов. «Среди аудитории 18-49 лет (ключевая аудитория в продаже и покупке рекламы) рейтинги программ в прайм-тайм снизились по рынку на 12% по сравнению с июлем 2017 года. В частности, эфирное ТВ упало на 10%, кабельное – на 13%. Отметим, что в июне общий рейтинг в прайм-тайм снизился на 9%, в мае – на 5%. Телеканал ABC в этой аудитории продемонстрировал спад на 6%, CBS – на 15%, NBC потерял 17%. Только Fox прибавил 5% благодаря трансляциям чемпионата мира по футболу, также немного повысили рейтинги MTV и Comedy Central.

Если говорить про общие рейтинги по кабельным сетям, то у Fox, снова лучшие показатели: он потерял 4%, тогда как Discovery упал на 6%, Viacom – на 8%, NBC Universal – на 14%. Time Warner сократил рейтинги на 16%, AMC – на 17%, Disney-ABC – на 28%» [4].

Некоторые специалисты считают, что причиной изменения в телезрительском поведении возрастных групп населения, и, как следствие «старение» аудитории телевидения является межпоколенческий «цифровой разрыв», что телевидение утрачивает монополию на домашний досуг. Сегодня интернет дал телевидению второе дыхание. Актуальным стало определение «большое телевидение» – это контент телеканалов, независимо от среды/платформы его дистрибуции, времени и способа (линейно или нелинейно) его потребления и экрана, используемого для его просмотра. Зритель имеет возможность выбора, он может не подстраиваться под сетку вещания телевизионных каналов, а смотреть телепередачи, телесериалы, фильмы, в то время, которое ему удобно, на любом ресурсе и экране. Предоставив такую возможность аудитории, агрегаторы контента будут бороться за время просмотра и, именно их видеопродукции.

При сегодняшних технологиях производители контента могут играть роль и телевизионного канала, и оператора. Слияние этих двух ролей называют – агрегатор контента – технологическая платформа, которая и источник контента, и владелец аудитории потребителей и самостоятельно обеспечивает его доставку в интернете.

Телевещатели все больше осваивают интернет пространство и стараются обеспечить контролируемую систему дистрибуции, измерений и монетизации просмотров. Интернет среда дает возможность владельцам контента самостоятельно обеспечить доставку сигнала аудитории, имея программное обеспечение и реализовав его в виде приложения или приставки. Это доступ к контенту из любого места нахождения, главное, чтобы был интернет. Сейчас практически каждый телеканал транслирует свой контент через сайт канала и предоставляет прямой эфир.

Например, ВГТРК собирается разработать мобильное приложение «Вести.ру» и выделяет на это 2 млн. рублей. А, Национальный рекламный альянс, осенью 2017 г. начал продажу рекламы каналов «Матч ТВ», «ТВ-3», «ТНТ», «Пятница!» по BigTVRating. Это дает возможность рекламодателям вести свои компании в привязке к телевизионному контенту в разных средах доставки (раньше реклама размещалась только в эфирном, кабельном и спутниковом телевидении). Возврат инвестиций по классической эфирной модели, которая существовала ранее, для развития современного телевизионного бизнеса уже недостаточна. BigTVRating обеспечивает в интернете такую же монетизацию. При этом реклама, размещенная в интернет-контенте телевизионных каналов продается по телевизионным ценам. Рекламодателям, по стоимости тысячи контактов, такое размещение дешевле, чем покупать тот же контент отдельно в Интернете. Такая реклама интегрирована в контент и не подлежит блокировке. Большой проблемой считается пиратство, с которым в последнее время стали весьма успешно бороться. Информацию о том что, в каком объеме и как человек смотрит и то, как, и в каком объеме он тратит деньги, можно сейчас получить благодаря точной обратной связи о действиях, производимых в интернете. Для телевидения большое значение имеют классические панельные измерения, но на сегодняшнем этапе еще важнее учитывать и анализировать потребление контента в интернет-среде. Еще пример, технология watermarks, которая сейчас тестируется. Это разметка звуковой дорожки устойчивыми неслышными человеком «водяными знаками», которые позволяют определить в автоматическом режиме контент на конечном устройстве. Эта технология позволяет идентифицировать пользователя, контент, телеканал, время и дату выхода в эфир, площадку/сеть дистрибуции. Применяется она для измерения телесмотрения во всех средах, предоставляет данные о телесмотрении в реальном времени, дает возможность получать информацию о внедомашнем телесмотрении, контролирует дистрибуцию контента, борется с пиратством, предоставляя правообладателям возможность отследить источник нелегальной копии своего контента, синхронизирует телевидение со вторым экраном, то есть с мобильным экраном в момент просмотра, что позволяет доставлять дополнительные рекламные сообщения. При слиянии телевидения с интернетом всё большей популярностью стали пользоваться смарт телевизоры – компьютер, интегрированный в телевизионный приёмник. Отсчет эпохи российского интернета можно начинать с средины девяностых годов. Уже многие сегодняшние шестидесятилетние воспринимают интернет как привычную сеть. Старшее поколение становится более активным и пытаясь не отставать от молодых, уходит в стриминговый просмотр.. Многое зависит от местоположения, привычек и удобства. Социологи в своих исследованиях давно пришли к выводу, что массовая аудитория из года в год предпочитает развлекательный контент. В годовых топ-листах телеканалов доминируют телесериалы, художественные фильмы, развлекательные программы, музыкальные и игровые шоу. И когда зритель захочет посмотреть фильм, сериал, или спортивный матч, то пусть он себе ответит честно, какой гаджет лучше использовать, (когда есть выбор) iPhone, ноутбук или смарт телевизор, с бóльшим экраном.

Но, как представляется, бóльшее значение имеет популярность телеканала и его содержание. На аудиторные показатели канала влияют два основных фактора: технический охват телеканала и маркетинг. Для первого важна география вещания, наличие в сетях операторов и «номер кнопки» у операторов. Что касается маркетинга, то это интересность, уникальность контента и продвижение телеканала. Главная позиция – контент телеканала должен быть интересным, известным, доступным и удобным. Но нельзя забывать, что сейчас, аудитория должна по максимуму получать контент из интернет-среды, это даст возможность конкурировать за значительные рекламные бюджеты.

Телеканалов в России много – на сегодняшний день функционирует два мультиплекса РТРС-1 и РТРС-2 (мультиплекс – это пакет из нескольких цифровых каналов, транслируемый на одной частоте). В каждом по 10 каналов. РТРС-1 – это пакет общероссийских, обязательных, общедоступных, бесплатных телеканалов и радиоканалов цифрового телевидения, который утвержден в 2009 году Указом Президента РФ. Количество транслируемых каналов может быть разным, но в пакет входит по 10 каналов. Плюс «21 кнопка» – один региональный канал для каждого региона.

Пакет РТРС-2 сформирован в результате конкурсов Федеральной конкурсной комиссии по телерадиовещанию при Минкомсвязи России и также, общероссийский, обязательный, общедоступный. Надо отметить, что некоторые каналы, попав во второй мультиплекс, принципиально увеличили свою аудиторию. К примеру, телеканал «Спас» в 22 раза, канал «Мир» – в два раза. Так и нишевые каналы, которые вошли в состав мультиплексов оказались в более выгодном положении. Можно сделать вывод, что для многих телезрителей важна “кнопка” канала. Есть еще около 500 региональных каналов, неэфирные каналы, ориентированные на распространение через кабельные, спутниковые сети. Эти каналы можно разделить на ниши: познавательные, кино, об истории, политические, кулинарные, спортивные, детские, о животных, о хобби, развлекательные, о домоводстве… Неэфирных каналов более 400, из них только детских около 20, а спортивных, около 40. Подсчитать точное количество телеканалов очень сложно, какие-то появляются (в год по 30), какие-то исчезают, как «24 Doc», «Парк развлечений», «Eurosport News». В 2017 году появился канал об искусстве – «Art-

108» (из-за отсутствия финансирования в конце того же года закрылся), киноканал «Cinéma» с европейской киноклассикой, развлекательный телеканал «Club bing TV HD», посвященный миру электронной культуры, «Docubox» о культуре, путешествиях, «Fashionbox», о хобби «Fast&FunBox», «Большая Азия» и многие другие. Есть из чего выбрать и эти нишевые телеканалы отбирают аудиторию у массовых универсальных каналов, тех, для которых характерна программная стратегия общего интереса.

Надо признать, что, несмотря на снижение доли аудитории, каналы, входящие в первый цифровой мультиплекс остаются в лидерах по объему аудитории. Можно отметить телеканал «Россия 1», который второй год подряд опережает «Первый канал» и даже смог за 2017 год нарастить аудиторию, правда, за счет телезрителей категории 55+. Доля «Первого канала» за 2017 год снизилась во всех возрастных группах, кроме «45-54». Это показывает, что аудитория чаще обращается к уже привычным телеканалам. Еще один факт, телесмотрение перестало быть для многих единственным действием. Недаром существует определение – "фоновый просмотр". Многие люди, занимаясь своими делами, телевизор включают для фона. Многие параллельно с просмотром телевизора используют интернет. Такого плана телесмотрение, не отвлекает от основного действия – нет необходимости погружаться в содержание.

Телеаудитория неоднородна, за последнее время произошла серьезная дифференциация и телевещателям и производителям контента необходимо это учитывать. Разделение телеаудитории на группы и объединение по признакам схожих запросов важно для маркетинга. Многие компании и в России и за рубежом занимаются вопросами сегментации телеаудитории, используя различные методики. Одна из них предлагает следующее деление: потребители новостей, любители спорта, зрители мужских программ, традиционалисты, любители отечественных сериалов и развлекательных программ, приверженцы СТС, аудитория сетевых каналов, поклонники реалити-шоу, малосмотрящие. Но, пристрастия людей меняются, в конце концов, человек из одной возрастной категории переходит в другую, меняется и стиль жизни, и жизненные ориентиры. Стиль жизни, это и образ жизни человека в целом и то, как он тратит собственное время и деньги. И с помощью таких понятий люди трактуют происходящее вокруг, осмысляют и согласовывают события со своими ценностями.

Существует методика сегментирования на основе психографики – изучения потребителей на основе их деятельности, интересов и ценностей. Этой методикой начали заниматься в США еще в шестидесятые годы прошлого столетия, и дальнейшее развитие она получила в системе VALS (Value and lifestyle). Такие измерения более обширны, нежели демографические и социально-экономические.

Применяют сегментирование по методике NeedScope – технология измерений и анализа потребностей и мотивов потребителей. В основе метода лежат работы Карла Юнга и модели разработанные TNS. Метод используется во многих странах, где существуют офисы TNS и многими компаниями, такими как Nestle, Johnson & Johnson, Heineken, Unilever, Toyota, Guinness, Volkswagen.

При сегментации телезрителей выделяют следующие шесть типов личностей:
- любители острых ощущений,
- принимающие решения,
- знатоки,
- ценители гармонии,
- ориентированные на семью и общество,
- любители развлечений [5].

Самый большой сегмент, последний, представленный возрастной категорией от 16 до 44 лет. Это те, кто хочет казаться современными, модными и раскрепощенными. Хотят испытывать удовольствие от жизни, радость, легкость. У них потребность бросить вызов. Им нужен развлекательный контент – юмор, мода... И надо сказать, что телевидение удовлетворяет их потребности, распространяя контент канала ТНТ. Правда, канал по итогам 2017 года потерял аудиторию на 13%.Снижение произошло и в его целевой группе «Все14-44».

В противовес им – «знатоки». Сегмент довольно крупный, но в основном в старшей возрастной категории. Они хотят испытывать ощущение контроля над ситуацией, погружаться в проблематику. Им нужны новости, аналитика, полемика. Как представляется, именно эта аудитория увеличила показатели телеканала «Россия 1» во время просмотров многочисленных выпусков «Вечер с Владимиром Соловьевым». В противовес им, «Первый канал» осенью 2018г. запустил проект «Большая игра» с Вячеславом Никоновым и Дмитрием Саймсом, (американский политолог советского происхождения) с тем, чтобы "оттянуть" часть аудитории у конкурента. Эти телепередачи относятся к жанру ток-шоу, которые необходимо классифицировать как, общественно-политические, социальные и развлекательные. «Первый канал», «Россия 1» и «НТВ» в 2018г. практически весь дневной эфир заполняют такими проектами.

Более молодая часть сегмента «знатоки» больше внимания уделяет научно-популярным жанрам, интернет-образовательным программам и зарубежному кино/сериальному показу, но, в основном не на эфирных каналах. «Ориентированных на семью и общество» меньше, и это та часть молодого населения, которая вступив в брак и родив детей, меняет свою сферу интересов, акцентируют своего внимание на тех процессах, которые происходят в обществе для понимания будущего своего и детей. Они больше смотрят нишевые каналы и интересуются интернет-контентом. Молодое поколение сохраняет интерес к телевидению, но чем моложе зрители, тем больше доля новых форм в их телепотреблении и при этом они пока остаются за рамками индустриальных измерений. Решение этой проблемы путем создания системы измерений и технологии монетизации во всех средах и на всех экранах первоочередная задача телеиндустрии. Неучтенная аудитория приводит к финансовым потерям.

Телевидению в прошлом году удалось сохранить позиции самого крупного сегмента на рекламном рынке. По данным АКАР рекламные бюджеты российского телевидения выросли в 2017 году на 13%,что составляет 170,9 млрд. рублей (без НДС) [6]. Но, это небольшой перевес над Интернетом – 4,6 млрд. рублей. По объемам рекламы прирост за 2017 год у Интернета почти в два раза больше, чем у телевидения, и по итогам 2018 года оно может уступить свои позиции. Основной доход телевидения от рекламы, которая продается исходя из рейтингов телеконтента. На эти деньги каналы производят и закупают у сторонних компаний продукцию. Чем больше интересного, уникального контента, тем больше это влияет на аудиторные показатели, которые важны как рекламодателям, так и каналам.

Библиографический список

1. *Как часто и зачем люди смотрят телевизор.*14.05.2018. Available at: https://fom.ru/SMI-i-internet/14029
2. *Пресс-выпуск 29.11.2017*. Available at: https://www.wciom.ru/index.php?id=236&uid=116559
3. *Отраслевой доклад «Телевидение в России в 2017 году Состояние, тенденции и перспективы развития».* Москва, 2018. Available at: http://www.fapmc.ru/rospechat/docs/documents/search.html
4. *Рейтинги американских каналов в июле показали худшие результаты за год.* 17.08.2018. Available at: http://www.cableman.ru/node/38798 http://www.cableman.ru/content/reitingi-amerikanskikh-kanalov-v-iyule-pokazali-khudshie-rezultaty-za-god
5. Щипков В.И. *Разделяй и властвуй! Сегментация рынка и сегментационные исследования.* Available at: https://www.hse.ru/data/876/170/1241/segmentation.pdf
6. *АКАР: рынок рекламы в России за 2017 год вырос на 14%.* Available at: https://adindex.ru/news/researches/2018/03/20/169852.phtml

References

1. *Kak chasto i zachem lyudi smotryat televizor.*14.05.2018. Available at: https://fom.ru/SMI-i-internet/14029
2. *Press-vypusk 29.11.2017*. Available at: https://www.wciom.ru/index.php?id=236&uid=116559
3. *Otraslevoj doklad «Televidenie v Rossii v 2017 godu Sostoyanie, tendencii i perspektivy razvitiya».* Moskva, 2018. Available at: http://www.fapmc.ru/rospechat/docs/documents/search.html
4. *Rejtingi amerikanskih kanalov v iyule pokazali hudshie rezul'taty za god.* 17.08.2018. Available at: http://www.cableman.ru/node/38798 http://www.cableman.ru/content/reitingi-amerikanskikh-kanalov-v-iyule-pokazali-khudshie-rezultaty-za-god
5. Schipkov V.I. *Razdelyaj i vlastvuj! Segmentaciya rynka i segmentacionnye issledovaniya.* Available at: https://www.hse.ru/data/876/170/1241/segmentation.pdf
6. *AKAR: rynok reklamy v Rossii za 2017 god vyros na 14%.* Available at: https://adindex.ru/news/researches/2018/03/20/169852.phtml

Статья поступила в редакцию 14.11.18

УДК 621

Parsadanova T.N., *Cand. of Sciences (Economics), Professor, Department of Producing Skills, Russian State University of Cinematography n.a. S.A. Gerasimov (VGIK) (Moscow, Russia), E-mail: parsadanovatn@yandex.ru*

TELEVISION AND SPORTS. In the summer of 2018, Russia hosted a significant event-the championship football world. Its popularization was primarily engaged in television, which has a wealth of experience in such events. Who received the rights to broadcast, to what extent, how much they cost, how has changed television viewing in this period, what the ratings were from broadcasts, how does this affect the popularization of sports, given the historical experience that showed the financial report on the study of the impact of the world Cup football FIFA 2018 in Russia, is considered in this article.

*Key words***: television broadcasts, purchase of rights, package sale of rights, rating, share, TV audience, TV viewing, broadcasting environment.**

Т.Н. Парсаданова, *канд. экон. наук, проф. каф. продюсерского мастерства, Всероссийский государственный институт кинематографии имени С.А. Герасимова (ВГИК), г. Москва, E-mail: parsadanovatn@yandex.ru*

ТЕЛЕВИДЕНИЕ И СПОРТ

Летом 2018 года в России прошло знаковое событие – Чемпионат мира по футболу. Его популяризацией в первую очередь занималось телевидение, которое имеет богатый опыт проведения таких мероприятий. Кто получил права на трансляции, в каком объеме, сколько они стоили, как изменилось телесмотрение в этот период, какие рейтинги были у трансляций, как это влияет на популяризацию спорта, учитывая исторический опыт, что показал финансовый отчет об исследовании влияния Чемпионата мира по футболу FIFA 2018 в России, рассматривается в данной статье.

Ключевые слова: **телевизионные трансляции, покупка прав, пакетная продажа прав, рейтинг, доля, телеаудитория, телесмотрение, среда вещания**.

В конце октября Оргкомитет «Россия 2018» на официальном сайте РФС представил финансовый отчет об исследовании влияния Чемпионата мира по футболу FIFA 2018 в России. Суммарное влияние Чемпионата мира 2018 на ВВП за 2013 – 2018 гг. оценивается в 952 млрд. руб. и обусловлено инвестициями в инфраструктуру, расходами туристов вовремя мундиаля и другими расходами. Это увеличение ВВП привело к росту трудовых доходов населения на 459 млрд. руб., созданию рабочих мест, росту налоговых доходов, выручки малого и среднего предпринимательства. ЧМ особо повлиял на регионы-организаторы – большинство инвестиций было направлено на транспортную, коммунальную и социальную инфраструктуры, которые планируют в дальнейшем использовать. На развитие спортивной инфраструктуры было направлено 265 млрд. руб., были построены и реконструированы стадионы во всех регионах-организаторах, создано 95 тренировочных площадок, которые будут использоваться для развития массового и профессионального спорта [1]. Акцентируем внимание на социальной сфере. Существует ряд ключевых направлений, но хотелось бы обратить внимание на рост популярности футбола, здорового образа жизни, физической культуры и спорта в целом. В регионах-организаторах интерес к физической культуре и здоровому образу жизни увеличился с 20% до 39%, это выше, чем по стране. Доля интересующихся футболом выросла за восемь лет с 45% до 71%, чему способствовали проводимые коммуникационные мероприятия и информационный фон.

Согласно опросам Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) о чемпионате мира по футболу – 2018, который проходил в России с 14 июня по 15 июля, знали все. В последнее десятилетие, в нашей стране проходили знаковые спортивные мероприятия мирового уровня. В 2013 году Универсиада в Казани, в 2014 году Зимние Олимпийские игры в Сочи, лето 2018 года прошло под знаком Чемпионата мира по футболу, а в 2020 нас ждет «Формула -1».

Вопреки суевериям, число 13 стало счастливым для миллиона российских болельщиков, именно столько голосов за Россию было записано в итоговом протоколе Международной федерации футбола. В Цюрихе, 2 декабря 2010 года, не успел президент ФИФА Йозеф Блаттер произнести слово – Россия, как его голос потонул в криках радости российской делегации. Приняв золотой кубок Чемпионата мира, Игорь Шувалов, на тот момент первый вице-премьер Российской Федерации произнес: «Дорогой президент Блаттер, дорогие члены исполкома ФИФА, дорогие друзья, коллеги и все, кто собрался здесь, в этом зале. Вы доверили нам честь провести Чемпионат мира по футболу в 2018 году, и я могу пообещать, и все мы можем пообещать, что вы об этом никогда не пожалеете. Давайте делать историю вместе». Сюжет об этом прошел в эфире программы «Время».

Это была возможность показать миру нашу страну такой, какой ее еще никогда не видели. Волгоград, Екатеринбург, Казань, Калининград, Москва, Нижний Новгород, Ростов-на-Дону, Самара, Санкт-Петербург, Саранск, Сочи – яркая палитра. Но, надо признать, что и мы посмотрели на нашу страну – другими глазами.

В Москве, 14 июня на стадионе Лужники состоялась торжественная церемония открытия Чемпионата мира по футболу. В мероприятие принял участие британский певец Робби Уильямс, как представитель родины современного футбола, российская оперная певица Аида Гарифуллина, которая в 2013 году в качестве посла Универсиады исполняла первую песню на церемонии открытия XXVII Всемирной Летней Универсиады 2013 в Казани, и молодой арфист Александр Болдачев, лауреат многих международных конкурсов. Официальный мяч турнира вынесла посол Чемпионата мира Виктория Лопырева, символический старт мундиалю дал знаменитый бразильский футболист Криштиану Роналду.

С этого момента жизнь многих людей закрутилась вокруг этого мяча. Право на трансляции матчей Чемпионата мира получил консорциум «2Спорт2», который представляет «Первый канал», ВГТРК и «Матч ТВ». Права на освещение были приобретены в полном объеме, без привязки к определенным платформам. Так что за футбольным турниром следили не только обладатели паспорта болельщика на стадионах, но и по телевизору, радио, в интернете и на мобильных платформах.

Трансляции прошлого чемпионата (2014 г.) «Первый канал» и ВГТРК поделили поровну, на нынешнем – «Первый канал» показал в эфире 27 матчей, «Россия1» -7 игр, «Матч ТВ»- 30. Церемонию открытия Чемпионата мира в эфире представил «Первый канал», а закрытия – «Россия1». Почему произошло такое деление, можно объяснить. Аудитория канала «Россия1» более чем на 70% – женская, средний возраст которой приближается к шестидесяти годам. Считается, что эта аудитория не привыкла смотреть спортивные состязания и предпочитает семейные просмотры. Но надо признать, что в последнее время женщины все же стали больше интересоваться футболом, хотя, это более молодая возрастная группа. Телеаудитория «Матч ТВ» на 2/3 мужская, со средним возрастом 48 лет. Что касается «Первого канала», то он значительно омолодил свою аудиторию и старается представлять ей все знаковые события.

Матч открытия Чемпионата мира по футболу был между сборной России и Саудовской Аравии, и эта трансляция, которую в прямом эфире посмотрели 9 млн человек, стала самым популярным событием дня с рейтингом 14,1% и долей 48,3% (все население старше 4 лет, Россия (города 100+).

Компания Mediascope 15 июня 2017 года провела специальное исследование для выявления и получения более подробной статистики о местах, обстановке и экранах на которых россияне смотрели матч. «Большинство опрошенных (78%), смотрели матч по телевизору, 17% выбрали для просмотра свое мобильное устройство (смартфон или планшет). Из смотревших матч 88% следили за ходом игры в прямом эфире, а 12% посмотрели матч в другое время, что вероятно связано с ночным временем выхода трансляции в регионах дальних часовых поясов» [2].

Многие россияне смотрели игру дома, а также – на работе, в кафе или барах.

Игру Россия-Египет на канале «Россия1» посмотрели 2 миллиона москвичей и 22 миллиона россиян старше 4 лет. Московский рейтинг 17,4%, доля 50%. По России рейтинг- 15,8%. Надо признать, что все остальные программы, которые раньше были популярны у аудитории понизили свой рейтинг. Как пример, рейтинг программы НТВ «Секрет на миллион» упал до 1,5%. В последнюю неделю июня у ТНТ лучшим рейтингом был 1,6%, ТВ-3-1%, Россия 24 – 0,9, Россия К- 0,7%, Домашний 1%.

Матч Россия – Испания 1 июля в 17.00 прошел с рейтингом 18,6%, долей 58% (в городах от 100 тыс. жителей, в возрасте старше 4 лет). Игра Россия-Хорватия 7.07 в 21.00 стала в Москве самой рейтинговой трансляцией года по отчетам Mediascope. Её смотрели 3,1 млн москвичей, это 28% жителей старше 4 лет, доля была 68% [3].

Конечно, кому-то эти показатели покажутся не такими большими, особенно в сравнении с полуфиналом Евро-2008, где доля составляла 71%, но это данные по телевизионному просмотру. Альтернатив современному просмотру было организовано много. Помимо официальных фан-зон, (к примеру, территория Воробьевых гор вмещала 25 тысяч человек) было открыто около пяти тысяч городских кафе, в которых можно было насладиться игрой. Многие уже существующие рестораны и кафе транслировали матчи на больших выдвижных экранах, которые устанавливали специально под Чемпионат мира. Московский метрополитен подарил возможность следить за матчами во время поездки – в вагонах были размещены экраны, которые не демонтировали после чемпионата, а стали использовать для информационного контента.

На время Чемпионата мира по футболу вышел новый специальный тематический канал «Матч! Ультра», который стартовал 13 июня (временная замена канала «Матч-Планета») и все программы посвятил главному спортивному событию лета 2018г., которые, круглосуточно транслировал в сверхвысоком качестве. Это совместный проект «Газпром-медиа Матч» и «Ростелекома». Помимо репортажей матчей FIFA 2018, в эфир выходили ток-шоу, авторские программы, тематические премьеры, такие как «Портреты игроков Чемпионата мира», «Дорога в Россию». Канал получил приоритет для показа эксклюзивов о мундиале и только после его эфира материал выходил на других площадках субхолдинга «ГПМ Матч».

Если оценивать просмотры в других странах, то по данным Международной федерации футбола, в Бразилии матч национальной сборной с командой Швейцарии смотрели 55,89 млн. телезрителей – это самый высокий показатель для спортивных событий с 2006 года, во Франции общее количество телеаудитории финала (только домашний просмотр) составило 20,35 млн. человек, трансляцию награждения смотрели 22,21 млн., что составляет примерно 33,2% возможной аудитории во Франции. В Хорватии дома матч смотрели чуть больше полутора миллионов зрителей – 39,2%. «В России финал смотрело 16,2% аудитории, или 20,81 млн человек [4]. Однако этот матч все равно оказался самым рейтинговым – игры со сборной России смотрело 14-15% аудитории, по данным ФИФА. Аудитория была больше, чем у любого другого матча на кубке УЕФА-2016, или на кубках ФИФА с 2006 года, в том числе с участием сборной России. Однако

рекорд был поставлен в 2002 году, когда в ЧМ сборная России играла с Японией (22,6% аудитории).

В США матч смотрели 16,01 млн. человек (5,2%), в Бразилии – 40,45 млн. (19,1% по основному каналу), в Германии – 21,32 млн. (28,2%)» [5]. «В эфире телеканала Globo – 53,32 млн. зрителей, каналы Fox и SPORTV привлекли еще 0,35 млн и 2,22 млн человек соответственно. В Швейцарии матч против Бразилии посмотрели 2,23 млн. зрителей на каналах RSI, RTS и SRF. Это стало самым большим показателем для прямой трансляции в Швейцарии с ЧМ-1998. В Германии за первым матчем немецкой сборной против Мексики смотрели 25,97 млн. зрителей в эфире ZDF, что превысило рекорд трансляции Евро-2016. В Мексике за игрой сборных наблюдали 17,56 млн. человек. Игру показывали каналы Las Estrellas, Azteca 7 и Foro TV» [6].

Стоимость на трансляцию именно чемпионата мира по футболу, по данным представителя РБК составила $32 млн. «Но цена всего контракта чуть выше, так как включает в себя права на трансляцию еще одного спортивного события» [7].

ФИФА стоимость прав на трансляции в России чемпионата мира 2018 года не раскрывает. Хотя, надо признать первоначально они запрашивали $120 млн., что втрое больше по сравнению с ЧМ 2014 года, который принимала Бразилия. Сравнение шло, как можно представить с британским и европейским рынком – английская футбольная премьер-лига за три сезона (с 2016 по 2019 год) получает с двух британских телеканалов £5,136 млрд., а на продаже трансляций в Китай также за три года заработает $700 млн. [8]. Но в России реклама продается в рублях, а права в долларах, так что первоначально запрашиваемую цену можно считать неадекватной.

Представители «Матч ТВ», ВГТРК, «Первого канала» официально не назвали сумму сделки. Предыдущий Чемпионат мира по футболу 2014 года транслировали только «Первый канал» и ВГТРК, «Матч ТВ» тогда еще не было.

В мировой практике права на вещание принадлежат организаторам соревнований. Согласно Федеральному закону «О спорте» «Организаторам физкультурных мероприятий и (или) спортивных мероприятий принадлежат права на их освещение посредством трансляции изображения и (или) звука мероприятий любыми способами и (или) с помощью любых технологий, а также посредством осуществления записи указанной трансляции и (или) фотосъемки мероприятия». «Права на освещение физкультурных мероприятий и (или) спортивных мероприятий могут быть использованы третьими лицами только на основании разрешений организаторов физкультурных мероприятий и (или) спортивных мероприятий или соглашений в письменной форме о приобретении третьими лицами этих прав у организаторов таких мероприятий» [9]. При этом, права реализуются любой заинтересованной стороне, вне зависимости от ее желания вещать самостоятельно, или нанимать субподрядчиков. Права на трансляции чаще продаются пакетами, например, на трансляции всех матчей, на территории одной страны. Отдельные пакеты формируются для эфирного телевидения, для платных каналов, Интернета и мобильных устройств. Учитываются территория или среда вещания, эксклюзивность или не эксклюзивность, прямой показ, или запись, ключевые моменты, новостной доступ. Прямые переговоры с правообладателями начинаются по инициативе канала, или самого правообладателя, и происходит это задолго до самих спортивных событий, часто на профильных выставках. Время в данном случае важный фактор и с точки зрения времени трансляций – ценится прямой эфир, и с точки зрения времени, оставшегося до предполагаемого события. От этого стоимость прав может меняться. Принцип формирования цен исходит в первую очередь из законов рынка – на первом месте спрос, также учитываются затраты и ожидаемая прибыль. Несмотря на большие цены, а они зависят и от вида спорта, телевизионные каналы покупают права, тем самым привлекая аудиторию, которая в больше степени интересует рекламодателей. Каналам, чтобы окупить приобретение прав под закупленный контент необходимо подобрать рекламу, на что нужно время. Бывали случаи, когда к окончательной цене приходили за три недели до события. Такая ситуация была перед Кубком конфедераций по футболу в 2017 г.

Если покупателей больше, чем один, пакеты прав реализуются через аукцион. Самые дорогие – Олимпийские игры, Чемпионаты мира по футболу. Эксклюзивные права на трансляции Олимпийских игр до 2024 года включительно на территории Европы выкуплены в 2016 году компанией Discovery Communications, собственником телеканала Eurosport. Сумма сделки – 1,3 млрд. евро.

Стоимость трансляций Чемпионата мира по футболу 2018 г. по данным, представленным РБК, мы показали выше. Коммерческий интерес к виду спорта первостепенен, необходимо ориентироваться на то, что пользуется спросом. Но, некоторые федерации могут отдавать права на трансляции бесплатно, это важно для популяризации вида спорта.

Телевидение часто выступает как катализатор для принятия решений, в какой вид спорта отдать ребёнка. Можно вспомнить одни из первых спортивно-развлекательных ледовых шоу на наших телеэкранах – «Звезды на льду» «Первого канала» и «Танцы на льду» канала «Россия1», которые выходили в эфир параллельно, по субботам осенью 2006 года. «Танцы на льду» занимали первую позицию (рейтинг – 19%, доля – 42,6%), «Звезды на льду» – третью (рейтинг – 17,3%, доля –39,4%). Во избежание путаницы, в последующие сезоны проект «Первого канала» стал называться «Ледниковый период». «Россия1» выпустила два сезона проекта и о них многие забыли, «Первый канал», хоть и с перерывами выпустил в эфир 6 сезонов. А, весной 2018 года в эфир вышел проект «Ледниковый период. Дети» (возрастная категория до 11 лет). Это, те дети, которые, ровесники телепроекта «Ледниковый период». Ни для кого не секрет, что после выхода «Ледникового периода» началась активная запись в школы фигурного катания. Такого плана спортивные развлекательные проекты становятся популяризаторами видов спорта. Надо учитывать, что по красочности и театрализованности фигурное катание отличается от прыжков в воду, но каждый выбирает свое. Осенью этого года, на «Первом канале» стартовал второй сезон экстремального проекта «Русский ниндзя», российская версия «Ninja Warrior, шоу о сильных телом и духом (формат телекомпании Tokyo Broadcasting System (TBS)). Съемки первого сезона шоу «Русский Ниндзя» прошли осенью 2017 года. Первый эпизод сезона 2017 года показал впечатляющие результаты и оказался в топе самых популярных программ: по данным Mediascope рейтинг шоу составил 5,31% с долей аудитории 17, 68% (мужчины и женщины в возрасте от 14 до 59 лет) [10].

Как отмечает продюсер проекта Илья Кривицкий, желающих принять участие в проекте превысило три тысячи человек. Более 90% из них не профессиональные спортсмены, а представители совершенно различных специальностей. Самому молодому участнику 18 лет, самому старшему 70. И хотя это шоу не посвящено конкретному виду спорта, помимо развлекательной функции, в нем присутствует мотивационная – быть спортивным, ловким независимо от возраста, становится модно.

И несмотря на то, что последние 10 лет телесмотрение и медиапотребление принципиально изменилось, увеличилась аудитория людей, которые хотят смотреть контент в интернете, телевидение не сдает свои позиции. Сама этимология слова «теле», от древнегреческого – «далеко» и латинского video – «видеть» говорит сама за себя. От желания «видеть вдаль», человечество вряд ли откажется, наоборот, мы наблюдаем пик видеопотребления.

В тридцатые годы прошлого века, качество передачи изображения было несовершенно, но именно тогда была внедрена идея телевидения. Начиналось оно с механического, а не электронного, поистине лучшего качества. Механическое телевидение, которое велось в нашей стране до апреля 1940 года, распространялось на средних и длинных волнах, они принимались практически по всей стране, а электронное могло вестись на ультракоротких волнах, которые распространялись только в пределах видимости от антенны передатчика до приемной антенны. Первые опытные передачи стимулировали общественный спрос и в дальнейшем, это стало основной идеей – удовлетворение потребностей аудитории.

Телевидение возникло на базе фотографии, кинематографа и радио. Первая внестудийна передача вышла в 1949 году. Это был репортаж с футбольного матча между командами «Динамо» (М) и ЦДКА, который проходил на московском стадионе «Динамо». Надо отметить, что футбольная тема интересовала многих и еще за пятнадцать лет до этого режиссером Александром Разумным и советским футболистом Валентином Гранаткиным была сделана попытка телевизионного футбольного репортажа, в которой в прямом смысле слова объединил кинематограф и радио. На кинопленку сняли матч, а на следующий день его показали по телевизору и во время демонстрации ее комментировал В. Гранаткин. Особую популярность спортивные репортажи получили в 50-ые годы, чему способствовали первые выдающиеся спортивные комментаторы Вадим Синявский и Николай Озеров.

Надо сказать, что родоначальники футбола, англичане, впервые показали по телевидению футбольный матч в 1937 году, через три года, после советского репортажа. Технология была такая же (сняли, потом показали), отличие в том, что это был специально организованный для съемок товарищеский матч «Арсенала» с резервным составом того же клуба. Первый прямой репортаж с финала Кубка Англии BBC показала весной 1938 года [11]. Если вспомнить Германию, то основным толчком к спортивному телевизионному показу стала Олимпиада 1936 года, которая проходила в Берлине. Немецкое телевидение начинало свою работу в 1935 году с передач новостей и выступлений актеров в шоу, первый фильм вышел 19 июня 1935г. Все снималось на 35 мм пленку, передачи выходили в прямом эфире, так как технологии записи еще не было. Во время Олимпийских игр телерепортажи шли 8 часов, двухчасовыми блоками с перерывами. Телевидение показало 48 специальных телепрограмм для полуторатысячной аудитории.

В США, 30 апреля 1939 года регулярное телевизионное вещание компания NBC начала с выступления о перспективах развития телевидения Дэвида Сарнова (руководитель компании) и Франклина Рузвельта (первый президент, выступивший по телевидению). Это произошло на церемонии открытия Всемирной Промышленной выставки. Суммарный объем вещания был около десяти часов в неделю. В эфир в основном выходили прямые трансляции по американскому футболу и бейсболу, музыкальные, развлекательные программы и короткие выпуски новостей. Таким образом, еще в тридцатые годы прошлого столетия сформировались основные тематические направления телевидения – новости, шоу, спорт. В пятидесятые годы по телевизору можно было посмотреть практически все соревнования, которые проходили в Москве. Спортивным вещанием занимался отдел спорта Главной редакции общественно-политических программ, в последствие – Главная редакция пропаганды. Был и спортивный радиоотдел, который в 1970 году объединили с телевизионным. Возглавил его Ш.Н. Мелик-Пашаев, один из основателей отечественного спортивного радиовещания. Стадионы в те годы были заполнены зрителями, но их численность не могла конкурировать с тем количеством, которое могло дать телевизионное вещание. Для советского

телевидения знаковым событием было создание в Гостелерадио СССР Главной редакции спортивных программ в 1976 году. Связано это было с растущей в стране ролью физкультуры и спорта, с увеличивающимся количеством спортивной информации и прямых теле- радиотрансляций. Главным редактором был назначен Олимпийский чемпион по вольной борьбе Александр Иваницкий, который до этого руководил отделом. На спортивную редакцию возложили обязанность подготовки и дальнейшего проведения теле- и радиотрансляций Олимпиады-80.

В конце 1975 году было принято решение о строительстве в СССР Олимпийского теле-, радиокомплекса, проектирование которого началось еще в 1973 году, за год до объявления Москвы столицей Олимпиады. Главным заказчиком строительства и оснащения было Гостелерадио СССР. Противников было много, так как считалось, что в Останкине и так самый большой телецентр в Европе. Строительство все-таки началось в конце 1976 года и к Олимпиаде – 80 сдано в эксплуатацию.

Для показа олимпиады решили не приглашать зарубежных продюсеров, а подготовить своих специалистов. Основная задача – научиться показу всех олимпийских видов спорта. 70 передвижных телевизионных станций (ПТС) были направлены в крупнейшие республики, с целью освоить показ определенного вида спорта. К примеру, за парусный спорт отвечала Эстония, за баскетбол – Литва. Сейчас многие вспоминают, как проводилась наша домашняя Олимпиада 2014 года, но не задумываются о том, что это усовершенствованная тактика спортивной редакции Гостелерадио СССР, в которой работали истинные профессионалы: главный редактор Александр Иваницкий, заместитель главного редактора Аркадий Ратнер, главный режиссер Яков Садеков, режиссер прямых трансляций Раиса Панина, Евгений Гришин, ответственный выпускающий Михаил Абдулхаков, выпускающий редактор Александр Королев, комментаторы Николай Озеров и Владимир Маслаченко, Владимир Перетурин (футбол), Евгений Майоров (хоккей), Георгий Сурков (гребля, лыжный спорт), Анна Дмитриева (теннис), Нина Еремина (баскетбол), Георгий Саркисьянц (футбол, фигурное катание). Комментаторы и режиссеры специализировались в двух-трех видах спорта. Помимо того, что многие советские комментаторы были титулованными спортсменами, они еще имели и журналистское образование. Спортивная редакция также отвечала и за выпуски спортивных новостей в программе «Время» и «Новости». Прямые репортажи всегда были востребованы аудиторией, но постепенно популярность начали набирать, тематические передачи о спорте, информационно-развлекательные и аналитические, которые в те годы называли итоговыми программами. В редакции был отдел, который занимался производством таких программ, Одна из самых популярных – «Футбольное обозрение», которая выходила в эфир с 1980 года по 1991. Затем эстафету приняла студия спортивных программ РГТРК «Останкино» и ОРТ-Спорт. Премьерный эфир был 19 октября 1980 года. Тридцатиминутная передача выходила один раз в неделю, в воскресенье и состояла из обзоров внутренних чемпионатов, европейских матчей. Отдельно показывали яркие голы с повторами, интервью. Во время знаковых футбольных событий, таких как чемпионат мира и Европы, в дополнение выходила передача «Дневник чемпионата». Те, кто помнит эту программу, по-разному к ней относились, для автора этой статьи, она была «суховата». Современное телевидение изменилось, материалы готовят разнообразные, технологических возможностей больше, но часто, это все то, что задумывалось еще для Олимпиады-80 Анной Дмитриевой и Аркадием Ратнером. Правда, по разным «политическим» соображением те материалы не вышли в эфир. Зато, когда Анна Владимировна Дмитриева в 1996 году возглавила спортивные каналы НТВ-Плюс, это было осуществлено. Телевизионные трансляции получили достойное обрамление – телевизионные журналисты вышли за пределы стадионов, и аудитория узнала больше о жизни спортсменов, об истории различных видов спорта. Знаковые спортивные соревнования проходят в разных странах и это, возможность зрителям, любителям спорта познакомиться с историей и культурой этой страны. Как показали материалы «Первого канала», посвященные Олимпиаде 2014 года в Сочи и материалы о Чемпионате мира по футболу 2018, современные спортивные журналисты приняли эту эстафету.

Телевидение отражает не только реальность игры, оно меняет виды спорта, отношение аудитории к спорту и представления о нем. Спортивные состязания – это зрелищные мероприятия и популяризировать их, надо учитывая современные предпочтения аудитории, используя новые технологии. На Чемпионате мира по футболу 2018 г. их представили пять.

1. Видеопомощь арбитрам VAR (video assistant referee) на Чемпионате мира работала впервые, хотя за последние два года эта система уже была апробирована примерно на 20 различных турнирах по всему миру, в том числе и на Кубке Конфедераций. Принцип работы, следующий: три видеоассистента следят за матчем с помощью камер, которые передают изображение на мониторы центрального компьютера. Они могут перепроверить эпизод, показавшийся им спорным. Если они приходят к выводу, что гола не было – мяч не пересек линию ворот, сообщают об этом арбитру. Главный рефери матча может прислушаться к ассистентам или самостоятельно просмотреть видеоповтор эпизода на специальном устройстве, похожем на планшет. Для этого судья обязан подойти к бровке поля у центральной линии. Эта система использовалась и для других спорных моментов. Для видеофиксации гола использовали три системы, получившие одобрение ФИФА: британская Hawk Eye («Ястребиный глаз»), а также немецкие GoalControl-4D и GoalRef. Их отличия, следующие:

- Hawk Eye: на крыше стадиона, по всему периметру, устанавливается от 7 до 14 высокоскоростных камер. Камеры передают изображение на центральный компьютер, в модель игрового поля. Система моделирует траекторию полета мяча – для этого нужно, чтобы движение мяча успели зафиксировать хотя бы две камеры. Если мяч пересек линию, главный арбитр получает сигнал на свои часы – гол.
- GoalControl-4D**:** у ворот также ставятся 14 высокоскоростных камер, которые отслеживают перемещения мяча и при необходимости отправляют сигнал на наручные часы арбитру.
- GoalRef использует не камеры, а электромагнитную индукцию. К штангам и перекладине футбольных ворот крепятся специальные датчики, которые создают магнитное поле. Когда мяч полностью пересекает линию ворот и выходит за пределы этого поля, чип внутри него начинает пищать. В эту секунду главный арбитр получает сигнал на свои часы – гол.

2. Исчезающий спрей Spoony, придуманный и запатентованный бразильским изобретателем Гейне Аллеманье. С 2015 года использование спрея судьями во время матча рекомендовано Российской футбольной премьер-лигой. Арбитр выдавливает спрей из баллончика на газон. С его помощью он отмечает точку, с которой будет нанесен штрафной удар, а также линию, за которую не могут выходить футболисты, стоящие в стенке. Через несколько минут спрей исчезает. Если какой-то игрок выходит за линию, он может получить желтую карточку. Это позволяет судьям более строго следить за соблюдением правил.

3. Умный мяч (Adidas Telstar). Новые виды футбольных мячей разрабатывают для каждого крупного турнира. В одну из панелей этого мяча вклеен чип NFC (Near Field Communication) – это технология беспроводной передачи данных между двумя устройствами, расположенными близко друг к другу. Ее поддерживает большинство смартфонов Android и iPhone, начиная с седьмой модели. Владельцы Android могут приложить смартфон к чипу, тогда у них откроется страница с описанием мяча и футбольными новостями adidas. На iPhone можно считывать NFC-чип с помощью одного из специальных приложений, которые можно бесплатно скачать в App Store.

4. Беспилотные автобусы, которые перевозили болельщиков. В Volgabus разработали три разных модели – маленькие автобусы на 4-6 человек, средние – на 8-12, и большие – на 20 пассажиров. По сути, их можно выстроить как матрешек. В них установлено восемь высокочастотных камер, которые отслеживают столбы, ямы, пешеходов и прочие препятствия на дороге. «Матрешка» ездит не очень быстро, со скоростью 15-20 км/ч, но, автобусу легче затормозить, если потребуется. При полном заряде батареи есть гарантия проехать 130 км с максимальной скоростью 30 км/ч.

5. 3-D сканеры для болельщиков – российская разработка для получения 3D- моделей людей на крупногабаритных объектах. Это и возможность создать свою цветную 3D-модель, почти вживую побывать на стадионе ЦСКА, а также примерить на себя форму футбольного клуба [12].

Любопытно, какие ноу-хау представит Япония на Олимпийских играх 2020 года. Если вспомнить, как страна подготовилась к Олимпиаде 1964 года, построив систему высокоскоростных поездов и то, что Япония первая в истории организовала прямые трансляции сигнала цветного ТВ по спутнику, зрителей ожидает много интересного. Это и 8-К вещание и накопители емкостью 40 Тбайт и сети 5G, которые в сто раз будут быстрее LTE. Не говоря уже о роботах-помощниках, которые будут помогать гостям Олимпиады вместо “морально устаревших” волонтеров, которые смогут спокойно отправиться домой в беспилотном автомобиле, чтобы посмотреть на 8К-телевизоре соревнования, одновременно записывая их на 40-Тбайт диск своего мобильного телефона, чтобы потом за 5 минут выгрузить видео на YouTube.

Библиографический список

1. *Итоговый отчет Оргкомитета о ЧМ-2018 в России – Исследование влияния Чемпионата мира по футболу FIFA2018 в России на экономическую, социальную и экологическую сферы*. 2018. Available at:https://rfs.ru/news/208313
2. *Mediascope представила данные по матчу открытия чемпионата мира по футболу 2018 Россия – Саудовская Аравия* 2018. Available at: Mediascope.net/press/news/823246/
3. Афанасьева А. *Аудитория игры России с Испанией стала рекордной на ЧМ-2018.* 04.07.2018, Available at: https://www.kommersant.ru/doc/3676758
4. *Финал чемпионата мира собрал у телевизоров рекордное количество зрителей*. 18.07.2018, Available at: https://www.dp.ru/a/2018/07/18/Final_chempionata_mira_sob
5. *Финал ЧМ по футболу поставил рекорд по количеству телезрителей*. 17.07.2018. Available at: https://www.interfax.ru/amp/621460
6. *FIFA сообщила о росте телеаудитории ЧМ-2018.* 20.06.18 Available at: https://www.kommersant.ru/doc/3662875
7. *ФИФА назвала получателей прав на трансляцию в России матчей ЧМ-2018.* 22.12.2017 Available at: https://www.rbc.ru/society/22/12/2017/5a3cec3d9a79470b0862d4b3
8. Кульянов А. *России права на свой ЧМ не по карману.* 04.04.2017. Available at: https:// www.gazeta.ru/sport/2017

9. *Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 29.07.2018*). О физической культуре и спорте в Российской Федерации> Глава 2. Организация деятельности в области физической культуры и спорта >Статья 20 Организация и проведение физкультурных, спортивных мероприятий. Available at: http://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-04122007-n-329-fz-o/glava-2/statia-20/
10. *Премьера шоу «Русский Ниндзя» в эфире Первого канала, пресс-релиз*. 30.11.2017. Available at: https://adindex.ru/news/releases/2017/11/30/167680.phtml
11. Чаушьян С. *Футбол в массы: от первой радиотрансляции до матча в формате 3D*, 08.10.2015. Available at: htt p://www.aif.ru/sport/football/futbol_v_massy_ot_pervoy_radiotranslyacii_do_matcha_v_formate_3d
12. Салтыкова М. *Пять новых технологий на Чемпионате мира по футболу в России*. 20.04.2018. Available at: https://rb.ru/story/tech-championship-football/

References

1. *Itogovyj otchet Orgkomiteta o ChM-2018 v Rossii – Issledovanie vliyaniya Chempionata mira po futbolu FIFA2018 v Rossii na `ekonomicheskuyu, social'nuyu i `ekologicheskuyu sfery*. 2018. Available at:https://rfs.ru/news/208313
2. *Mediascope predstavila dannye po matchu otkrytiya chempionata mira po futbolu 2018 Rossiya – Saudovskaya Araviya* 2018. Available at: Mediascope.net/press/news/823246/
3. Afanas'eva A. *Auditoriya igry Rossii s Ispaniej stala rekordnoj na ChM-2018.* 04.07.2018, Available at: https://www.kommersant.ru/doc/3676758
4. *Final chempionata mira sobral u televizorov rekordnoe kolichestvo zritelej.* 18.07.2018, Available at: https://www.dp.ru/a/2018/07/18/Final_chempionata_mira_sob
5. *Final ChM po futbolu postavil rekord po kolichestvu telezritelej.* 17.07.2018. Available at: https://www.interfax.ru/amp/621460
6. *FIFA soobschila o roste teleauditorii ChM-2018*. 20.06.18 Available at: https://www.kommersant.ru/doc/3662875
7. *FIFA nazvala poluchatelej prav na translyaciyu v Rossii matchej ChM-2018.* 22.12.2017 Available at: https://www.rbc.ru/society/22/12/2017/5a3cec3d9a79470b0862d4b3
8. Kul'yanov A. *Rossii prava na svoj ChM ne po karmanu.* 04.04.2017. Available at: https:// www.gazeta.ru/sport/2017
9. *Federal'nyj zakon ot 04.12.2007 № 329-FZ (red. ot 29.07.2018*). O fizicheskoj kul'ture i sporte v Rossijskoj Federacii> Glava 2. Organizaciya deyatel'nosti v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta >Stat'ya 20 Organizaciya i provedenie fizkul'turnyh, sportivnyh meropriyatij. Available at: http://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-04122007-n-329-fz-o/glava-2/statia-20/
10. *Prem'era shou «Russkij Nindzya» v `efire Pervogo kanala, press-reliz*. 30.11.2017. Available at: https://adindex.ru/news/releases/2017/11/30/167680.phtml
11. Chaush'yan S. *Futbol v massy: ot pervoj radiotranslyacii do matcha v formate 3D,* 08.10.2015. Available at: htt p://www.aif.ru/sport/football/futbol_v_massy_ot_pervoy_radiotranslyacii_do_matcha_v_formate_3d
12. Saltykova M. *Pyat' novyh tehnologij na Chempionate mira po futbolu v Rossii.* 20.04.2018. Available at: https://rb.ru/story/tech-championship-football/

Статья поступила в редакцию 14.11.18

УДК 821.512.156

***Soyan A.M.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, TuvSU (Kyzyl, Russia), E-mail: soyan-a@mail.ru*

THE IMAGE-SYMBOLS IN THE POEMS OF E. MIZHIT. The article discusses the images-symbols in the poems written by Eduard Mizhit. His works are distinguished by an unusual language, philosophy. In modern Tuvan literature the name of E. Mizhit occupies a prominent place. It is noteworthy that he writes in Tuvan and Russian. In the article the researcher analyzes the images of yurts, crow, eagle, drops, rocks, horse and land in poems "Og", "Ush damdy", "Kara kuskun", "Emdik-Oi", "Subedey". The organization of the composition of these works requires close attention, study. The poem "Og" is fully written in vers libre. In "Subedey" special role is played by the dialogue between the characters. The images in E. Mizhit's poem help to express the author's idea. They are used as symbols.

Key words: **poetry, image, symbol, Tuvan literature, philosophical meaning.**

***А.М. Соян,** канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: soyan-a@mail.ru*

ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ В ПОЭМАХ Э. МИЖИТА

В статье рассматриваются образы-символы в поэмах, написанных Эдуардом Мижитом. Его произведения отличаются необыкновенным языком, философичностью.

В современной тувинской литературе имя Э. Мижита занимает видное место. Примечательно, что он пишет и на тувинском, и на русском языках.

В данной работе проанализированы образы юрты, ворона, орла, капли, скалы, коня, земли в поэмах *«Өг»*, *«Үш дамды», «Кара кускун», «Эмдик-Ой», «Сүбедей»*.

Организация композиции перечисленных произведений требует пристального внимания, изучения. Поэма *«Өг»* полностью написана верлибром. В *«Сүбедей»* особую роль играют диалоги между героями.

Образы в поэмах Э. Мижита помогают выразить идею автора. Они использованы в качестве символов.

Ключевые слова: **поэзия, образ, символ, тувинская литература, философский смысл.**

Эдуард Мижит – народный писатель Тувы, новатор современной тувинской поэзии, драматург, прозаик, переводчик. Его произведения отличаются оригинальностью, глубоким философским содержанием.

Л.С. Дампиловой отмечено, что «поэзии Мижита более свойственна внутренняя двойственность и противоречивость, характерная модернистской картине мира» [1, с. 163; 2, с. 63].

Людмила Мижит по достоинству оценила медитативную лирику поэта, которая имеет национальный философский колорит, характерный для восточных народов, отличается масштабностью образов, метафоричностью и символичностью [3, с. 92].

Цель данной статьи заключается в выявлении и анализе образов-символов в поэмах Э. Мижита.

Одним из своеобразных произведений является *«Өг»* ('Юрта'). Строки лирико-философской поэмы написаны верлибром.

В самом начале произведения использован эпиграф *«Хөрээмейде чүве-ле бар»* (букв. «в душе моей что-то есть»). Этим автор хотел подчеркнуть то, что ему хочется что-то сказать. Обычно тувинские героические сказания начинаются со слов *шыяан ам* 'так вот'. Подобно этому поэтом употреблена вышеприведенная строка.

В качестве еще одного эпиграфа взят отрывок из тувинского героического эпоса, где посредством гипербол изображена огромная юрта:

Поэма состоит из пяти глав: 1. *Эргин* 'порог'. 2. *Бирги дээрбек. Эжик – хаяапча – эжик* 'Первый круг. Дверь – длинная полоса из войлока, закрывающая нижнюю часть решётки юрты – дверь'. 3. *Ийиги дээрбек. Кожалаң – хана – кожалаң* 'Второй круг. Лентообразная волосяная верёвка, укрепляющая войлок на юрте – решётка юрты – лентообразная волосяная верёвка'. 4. *Үшкү дээрбек. Илдиргелер – ынаалар – хараача* 'Третий круг. Верёвочные (волосяные) петли (для скрепления жердей в юрте) – длинные деревянные жерди – большой обруч наверху юрты для закрепления жердей'. 5. *Төнчүзү Ыдык багана – ыдык одаг* 'Конец. Священная подпорка – священный очаг'.

Все названия глав имеют символическое значение. Философские мысли, взгляды автора можно трактовать по-разному.

В первой главе порог является образом-символом начального этапа новой жизни. Каждый человек при рождении переступает через порог и заходит в этот мир. Жизнь полна чудес, неожиданностей, преград. Из-за этого людям приходится переступить через порог трудностей.

В первом круге *эжик* 'дверь' является символом онтогенеза человека. Человек зайдет в этот мир, открывая его, и, закрывая, уходит в иной мир.

Хаяапча 'войлочное покрытие вокруг нижней части юрты' – символ долгого жизненного пути, выполняет защитные функции. В поэме определяется эпитетами *хоозуралдан, эжелелден, узуткалдан камгалакчы* (букв. 'защитник от разорения, захвата, истребления').

Кожалаң 'лентообразная волосяная верёвка, укрепляющая войлок на юрте' – символ веры, надежды, любви. Без данной верёвки существование юрты в целости и сохранности невозможно. Поэтому *кожалаң* является символом солидарности, крепкой опорой мира.

Во втором круге особое значение имеет *хана* 'решётка юрты'. Она символизирует неразрывную связь между поколениями. *Кожалаң* и *хана* вместе составляют образ крепкой любви.

Илдиргелер – ынаалар – хараача все символизируют глубокую неразрывную связь человека с природой, поскольку тонкие жерди в юрте скрепляются верёвочными (волосяными) петлями. Данные части триады неотделимы друг от

друга. *Ынаалар* ‘тонкие жерди’ – лучи солнца, без которых не было бы тепла и света в мире. Они понимаются и как множественные пути жизни. *Хараача* ‘большой обруч наверху юрты для закрепления жердей’– граница между живым и неживым мирами.

Дээвиир ‘войлочная кровля юрты’ понимается как небо.

Багана ‘подпорка’ – ядро вселенной, земная ось.

Автор сравнивает юрту с матерью, которая ждет своих детей у костра.

Тувинцы с давних времен поклонялись очагу. В поэме *«Өг» одаг* – источник тепла, света и основа жизни. Недаром образ матери тесно связан с очагом.

Как пишет М.С.Байыр-оол, «символом стабильности в традиционной народной культуре выступал очаг – хозяйственный и сакральный центр жилища» [4, с. 73].

Этим же ученым отмечено, что «исходной точкой всего мироздания, его центром была сама юрта, малый круг, мир собственного бытия. К нему примыкал и другой круг – с хозяйственными постройками и загоном для скота, привязью для лошадей (*баглааш*), источниками воды (ручьем, речкой), подлесьем, где собирали дрова для огня. Далее следовали большие обширные круги окружающего пространства – горы, долины, степи, тайга, куда выгоняли скот на пастбища» [4, с. 71].

Таким образом, юрта – это микромодель мира. Жизнь, как и круг, вращается, движется. Все части юрты составляют её суть.

В поэме Э.Мижита *«Үш дамды»* ‘Три капли’ образ капли занимает центральное место. Само число 3 является сакральным для тувинца. Например, в тувинском фольклоре имеются загадки-триады, сказки («Үш чүүл эртемниг оол» ‘Мальчик с тремя знаниями’), где указанная цифра выступает символом мудрости, мировоззрения, философии народа.

Капля в данном произведении – символ чистоты, самопознания, начала жизни. Она вдохновляет лирического героя.

Три капли – символ сути жизни. Глубокие философские мысли автора направлены на вечные проблемы, познание ценностей жизни, раскрытие загадок Вселенной. Капля сравнивается со сверкающей бусиной.

В данной поэме изображен и образ скалы – *хая.* Она сравнивается с большим сверкающим зеркалом (*чайынналган улуг кара көрүнчүк дег*).

Скала – символ светлых идей, ярких желаний. Она находится в очень красивом месте и дарит людям целебные капли. Скала даёт пророческую силу лирическому герою смотреть на мир, историю, жизнь сквозь призму времени.

Хая – берлога вечного времени (*мөңге өйнүң ижээни*), светлых мыслей, желаний.

Лирический герой пришел к утёсу, чтобы избавиться от бесконечных проблем жизни, отдохнуть.

Скала сравнивается и с *кузуңгу* ‘бляхи с лентами (принадлежность для камлания)’, поскольку обладает магической силой, раскрывает секреты судьбы.

В поэме *«Кара кускун»* ‘Черный ворон’ прослеживается мифологизация образов птиц – *кускун* ‘ворон’ и *эзир* ‘орел’. Они нарисованы с помощью антитезы.

Черный ворон – символ плохого, дурного. Его сила возрастает по мере увеличения количества несчастных людей. Автором создан страшный образ ворона – злого хищника с острыми когтями и клювом. Он изображен с негативной стороны эпитетом *хайлыг кускун* ‘проклятый ворон’. Всё, что связано с ним, имеет мрачные оттенки: *нүгүл-мегең кара ыжы* ‘черный дым твоей клеветы’, *каржы, кажар нүгүл-мегең* ‘твоя жестокая, хитрая клевета’.

Таким образом, черный ворон – символ темноты, царь дьяволов, враг сильных людей.

В произведении прослеживается оппозиция «зло – добро».

Армия черного ворона состоит из сов, летучих мышей, вороны. Они тоже являются символами темных сил.

Когда солнце засияло, и жизнь становилась прекрасной, черный ворон исчез.

В поэме *«Кара кускун»* образ орла противопоставляется образу ворона. Эпитеты, использованные поэтом, обладают светлыми оттенками: *чоргаар улуг алдынналган чалгыннарлыг, аккыр баштыг Эзир* ‘Орёл с огромными золотистыми крыльями, белоголовый, гордый’; *чырыткылыг оттар кыпкан караа* ‘с яркими огненными глазами’.

В произведении автор нарисовал схватку двух птиц, олицетворяющих добро и зло.

Орёл является символом силы, могучести, мудрости, защитника от всех бед, мощнейшего противника врага. Он – царь всех птиц.

Через орнитоморфные символы поэтом освещена проблема вечного противостояния добра и зла.

В мировой литературе много произведений, посвященных коню.

Жизнь тувинца-кочевника с древних времен связана с лошадью. Об этом свидетельствует и поэма Э.Мижита *«Эмдик-Ой».*

В указанном произведении в образе коня воплощены личностные качества лирического героя, который устал от клеветы, несправедливости. Он хочет жить свободно, гордо, независимо, отстаивая своё мнение.

Лошадь *Эмдик-Ой* – борец за справедливость, противник обмана, плохих деяний.

В данной поэме конь выступает символом свободы.

В произведении *«Сүбедей»* своеобразно нарисован образ земли (*чер*). Земля, как человек, повествует об исторических событиях, произошедших во времена Субедея и Чингисхана. Её жилами являются родники, реки, биением сердца – люди.

Земля разговаривает с полководцем Субедеем. Она вспоминает, что во времена суровых войн он спас жизнь Чингисхану и стал его крылом – соратником.

Земля является свидетелем истории, всех эпохальных событий.

Известный литературовед Л.Кошелева верно назвала Эдуарда Мижита «креативным художником слова и талантливым писателем Тывы» [5].

Таким образом, в поэмах вышеназванного писателя *«Кара кускун», «Өг», «Эмдик-Ой», «Үш дамды», «Сүбедей»* созданы образы-символы юрты, ворона, орла, капли, скалы, коня, земли. Они мифологизированы и нарисованы своеобразным языком. Эти образы-символы участвуют в раскрытии идейных содержаний произведений.

Библиографический список

1. Дампилова Л.С. Мотив двойничества в поэзии Эдуарда Мижита. *Сибирский филологический журнал.* 2014; 3: 158 – 163.
2. Бологова М.А., Дампилова Л.С., Полторацкий И.С., Силантьев И.В., Широбокова Н.Н. Литературы коренных народов Сибири в аспекте теоретической и исторической поэтики. *Филология и человек.* 2014; 3: 57 – 65.
3. Мижит Л.С. Тувинский поэтический жанр ожук дажы (трехстишие). *Проблемы востоковедения.* 2009; 1 (43): 88 – 94.
4. Байыр-оол М.С. Юрта в тувинской традиционной культуре. *Новые исследования Тувы.* 2013; 2: 67 – 79.
5. Кошелева А.Л. Парадигма образного воплощения и имманентного синтеза категорий «пространство», «время» и «человек» в лирико-философской поэме народного писателя Республики Тыва Э. Мижита «Пируэты мысли». *Филология и культурология: современные проблемы и перспективы развития: сборник материалов 20-й международной научно-практической конференции*, 15 мая, Махачкала: Издательство «Апробация», 2016: 20 – 24.

References

1. Dampilova L.S. Motiv dvojnichestva v po`ezii `Eduarda Mizhita. *Sibirskij filologicheskij zhurnal.* 2014; 3: 158 – 163.
2. Bologova M.A., Dampilova L.S., Poltorackij I.S., Silant'ev I.V., Shirobokova N.N. Literatury korennyh narodov Sibiri v aspekte teoreticheskoj i istoricheskoj po`etiki. *Filologiya i chelovek.* 2014; 3: 57 – 65.
3. Mizhit L.S. Tuvinskij po`eticheskij zhanr ozhuk dazhy (trehstishie). *Problemy vostokovedeniya.* 2009; 1 (43): 88 – 94.
4. Bajyr-ool M.S. Yurta v tuvinskoj tradicionnoj kul'ture. *Novye issledovaniya Tuvy.* 2013; 2: 67 – 79.
5. Kosheleva A.L. Paradigma obraznogo voploscheniya i immanentnogo sinteza kategorij «prostranstvo», «vremya» i «chelovek» v liriko-filosofskoj po`eme narodnogo pisatelya Respubliki Tyva `E. Mizhita «Piru`ety mysli». *Filologiya i kul'turologiya: sovremennye problemy i perspektivy razvitiya: sbornik materialov 20-j mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 15 maya, Mahachkala: Izdatel'stvo «Aprobaciya», 2016: 20 – 24.

Статья поступила в редакцию 15.11.18

УДК 81’23(075.8)

***Tokpayeva L.S.**, postgraduate, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: lyazzat.tokpaeva.82@mail.ru*

SPEECH FEATURES OF CHILDREN’S TRANSLATED LITERATURE. In the article children’s linguistic view of the world, language and speech features of children’s translated literature on the translation work materials of foreign authors by S. Marshak, K. Chukovsky and others are represented. Examples are given in the original and translated from famous children’s works. Translation principles of popular authors of children’s works are analyzed. The article provides an analysis of the views of such researchers as V.G. Belinsky, S. Vlakhova and S. Florin, Yu.I. Vladimirova, etc. The relevance of the study of this issue is due to the fact that currently in linguistics, the problem of language peculiarities of children’s literature is not sufficiently studied. The author gives a generalized description of the language of children’s translated literature. This view will be interest to specialists in the field of ontolinguistics, comparative linguistics and budding translators.

Key words: **child speech, translated literature, children’s linguistic view of the world.**

***Л.С. Токпаева**, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа,*
E-mail: lyazzat.tokpaeva.82@mail.ru

К ВОПРОСУ О РЕЧЕВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ДЕТСКОЙ ПЕРЕВОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматриваются особенности языка и речи в области детской переводной литературы на материале переводов произведений зарубежных авторов С.Я. Маршаком, К.И. Чуковским и др. Приведены примеры в оригинале и в переводе из известных детских произведений. Анализируются принципы перевода популярных авторов детских произведений. В статье приведен анализ взглядов исследователей, таких, как В.Г. Белинский, С. Влахова и С. Флорина, Ю.И. Владимировой и др. Актуальность исследования данного вопроса обусловлена тем, что в настоящее время в лингвистике недостаточно изучена проблема особенностей языка произведений детской литературы. Автор даёт обобщенную характеристику языку детской переводной литературы. Такой взгляд будет интересен специалистам в области онтолингвистики, компаративной лингвистики, а также начинающим переводчикам.

Ключевые слова: **детская речь, переводная литература, детская языковая картина мира, детские произведения.**

Одним из основных средств воспитания ребёнка и развития речи является детская литература, аудиторией для которой являются дети младшего и среднего возраста. Детские произведения по своей тематике и форме своеобразна. Это выражается не только в названии и сюжете, но и в особенностях языка детских художественных произведений.

Язык детской литературы является образным, эмоциональным, он полон лиризма, что отвечает детскому мышлению и миропониманию. Характерным для детской аудитории является недостаток знаний о мире, система ценностей, не похожая на систему ценностей взрослых, недостаточный уровень языковой компетенции. Эти особенности учитываются авторами в языке произведений детских писателей.

По мнению Р.Х. Хайруллиной, «Человек познает окружающий мир, закрепляет своё миропонимание в языковом сознании, использует свой опыт мироосмысления в общении с себе подобными. Таким образом, мы говорим о языке как о средстве когнитивно-оценочной деятельности человека и средстве общения человека [1, с. 12].

В данной работе нами предпринята попытка рассмотреть речевые особенности в области детской переводной литературы на материале переводов произведений зарубежных авторов С.Я. Маршаком, К.И. Чуковским и др.

Надо отметить, что в настоящее время в лингвистике недостаточно изучена проблема особенностей языка произведений детской литературы. В отдельных научных статьях чаще анализируются более общие проблемы онтолингвистики и описываются отдельные языковые средства в текстах детской литературы (Брыкова А.А. Особенности диалогической формы речи в детской литературе. Синтаксический и прагматический аспекты (на материале произведений Н. Носова, В. Драгунского и М. Москвиной). 2016 г., Харисов Е.Б. Эмотивность англоязычной детской речи, отраженной в художественной литературе. 2001 г., Ляпичева Е.Л. Имитация детской речи как основа языковой игры в художественной литературе для детей (на материале произведений Д. Хармса, Ю. Мориц, Г. Остера) 2012 г., Д.В. Руднев, А.А. Брыкова Особенности построения диалога в современной детской литературе (на материале рассказов Н.Н. Носова и В.Ю. Драгунского). 2012 г. и др.), однако в оригинальной и переводной детской литературе имеют место специфические формы словоупотребления, которые требуют своего изучения. Это определяет научную новизну и актуальность данного исследования.

Русский критик и теоретик детской литературы В.Г. Белинский в своей работе «О детской литературе» писал: «Детские книги – сокровища духовного богатства людей, самое ценное, что создал человек на пути к прогрессу» [2, с. 14].

Стоит упомянуть, что онтолингвистика и исследование языка детской литературы – это взаимосвязанные проблемы, поскольку авторы детской литературы придают особое значение особенностям детской речи при отборе языковых средств при написании или переводе произведения.

Психологи и лингвисты всегда обращали внимание на особенности языка детской литературы. Известные современные писатели, такие, как М. Горький, К.И. Чуковский, С.Я. Маршак, Н. Носов, Э. Успенский, С. Прокофьева и многие другие уделяли большое внимание вопросам детской литературы. Из казахстанских писателей, освещающих эти вопросы, можно отметить С. Сейфуллина, И. Жансугурова, М. Ауезова, С. Ерубаева, С. Муканова и многих других.

Пристальный интерес к вопросам детской речи проявляли К.И. Чуковский, А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин, А. Барто. Анализом детской литературы занимались такие учёные, как Ю. Лотман, В. Пропп, Р. Раскин, Л. Карасев, В. Карасик, Л.В. Долженко, а также их зарубежные коллеги Д. Кристал, И. Норрис, В. Нэш и др.

Одной из наиболее важных тем теории современной детской литературы является принципы перевода произведений для детей, так как среди них немало переводной литературы. Имена популярных зарубежных писателей братьев Гримм, К. Андерсена, Ч. Диккенса, Р.Э. Распе, Ф. Купера и других, а также их произведения широко известны российским детям, но обычно не придается значения тому, что эти произведения известны им благодаря писателям – переводчикам. Самые популярные детские книги были переведены известными детскими писателями, такими, как С. Маршак, К. Чуковский, А. Введенский и многие другие. Область произведений для детского чтения расширилась, на наш взгляд, именно благодаря переводной литературе.

С помощью переводной литературы дети открывают для себя мир и культуру иноязычной литературы. Иметь представления о культурах других стран через детскую книжку – неоценимое знание для ребёнка.

В советский период детская переводная литература активно издавалась в тридцатые-шестидесятые годы. Эти годы некоторые литературоведы называли золотыми и серебряными веками для детской переводной литературы. На основе переводной литературы появляются современные литературные сказки – переработанные аналоги, которые затем стали «жить» самостоятельной жизнью, так как были приближены по содержанию к российской действительности.

Так, в 1924 году А.Н. Толстой взялся за перевод, точнее за обработку итальянской сказки К. Коллоди «Приключений Пиноккио» и на основе этой сказки создал свою всеми известную сказку «Золотой ключик, или Приключения Буратино». Рождаются новые авторские работы, такие, как «Волшебник Изумрудного города» Александра Волкова, «Старик Хоттабыч» Лазаря Лагина, «Винни-Пух и все-все-все» в пересказе Бориса Заходера [3].

Благодаря казахским просветителям И. Алтансарину и А. Кунанбаеву большое распространение среди казахского населения получили произведения русских классиков И.А. Крылова, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого. Особенностью переводов этого времени стала адаптация, приспособление к уровню восприятия человека, ещё только овладевшего грамотой, – ребёнка.

При переводе детских произведений с одного языка на другой недостаточно знать только языки, также нужно владеть даром писателя, проявлять фантазию, учитывать речемыслительные и познавательные возможности детей разных возрастов. А самое главное – переводчик-писатель должен быть внутри ребёнком, смотреть на мир восторженными глазами ребёнка, передавая в переводе рассказ со всеми яркими красками жизни.

При передаче детской речи с одного языка на другой часто возникает вопрос расшифровки культурного смысла: переводчику детских произведений непросто определить смысл слова, сказанного ребёнком-инофоном, для этого необходимо знать не только культуру другого народа, но и особенности детской речи на языке оригинала. В этом случае переводчику – писателю не всегда могут помочь толковые словарные издания, так как переводчик должен передать не только информацию текста, но и речевые особенности детской речи в одной культуре средствами языка и культуры другого народа, что является весьма сложной задачей. Для этого необходимы знания о лексических, синтаксических и фонетических особенностях детской речи другой этнической общности [4].

С точки зрения С. Влахова и С. Флорина, известных болгарских теоретиков переводоведения, «неправильности детской речи большей частью малочисленны и эпизодичны, не имеют ничего с национальным колоритом, и передавать их следует функционально, т. е. «коверкание» должно соответствовать детскому языку на ПЯ, – малейшее утрирование может погубить эффект» [5, с. 328].

С. Маршак известен как блестящий переводчик английской литературы. Благодаря его переводам нам известны сонеты Шекспира, народные баллады Англии и Шотландии, английские народных детские стихи разных жанров: «Песни Матушки Гусыни», стихи и поэмы Блейка, Вордсворта, Киплинга, Лира. Роберт Бернс был один из самых любимых поэтов Маршака, которого он мастерски переводил на русский язык.

Благодаря С. Маршаку произведения разных народов (английских белорусских, украинских, армянских, литовских, чешских и мн. др.) стали достоянием русских читателей. Особенной популярностью пользовались народные детские песенки: которые были переведены с разных языков. Дадим краткий анализ перевода рассказа Ф. Баума «Три мудреца» в переводе С. Маршака [6].

«Три мудреца»	“Three Wise Men of Gotham”
Три храбреца в одном тазу	Three wise men of Gotham
Пустились по морю в грозу.	Went to sea in a bowl;
Будь попрочнее старый таз,	And if the bowl had been stronger,
Длиннее был бы наш рассказ.	My song would have been longer.
	(L. Frank Baum)

Как видно из примера, в русской версии стиха перевод сложился в рифму, чего не наблюдается в тексте оригинала. Однако, как утверждает Т.А. Казакова, «нельзя повторить на русском языке рифму, созданную на английском языке, но

можно найти подобную ей по выразительности – и по художественной функции именно в этом стихотворении. Невоспроизводимо развитие интонации в силу различия синтаксических и фонологических различий, но вполне возможна аналогичная, хотя и другая форма, воссоздающая характер поэтического образа» [7, с. 270].

Итак, для перевода поэтического произведения важным является не стремление сохранить стихотворный размер и рифму, а найти альтернативу, соответствующую художественной функции произведения в языке оригинала.

Важно отметить, что особенностью переводов иноязычных стихов С. Маршака являются простота речи, лаконичность, языковые средства создания юмора и лиричности, эмоциональность, познавательность. Например, маленькое стихотворение из цикла «Детки в клетке» [8, с. 7].

Дали туфельки слону.
Взял он туфельку одну
И сказал: – Нужны пошире,
И не две, а все четыре!

Как видим из примера, этот стих легко запоминающийся, познавательно-юмористический, что и необходимо для детей столь маленького возраста (от 1,5; 2 – 4 лет) познающих мир вокруг себя.

По содержанию переводы С.Я Маршака нацелены на привитие детям самых высоких ценностей. В стихотворениях С. Маршака передаются благородность, бескорыстность, храбрость персонажей, что имеет воспитательное значение, различные игры и затеи детей, отражены увлекательные профессии.

Что касается поэзии К. Чуковского, то его важной задачей было помочь утвердиться детскому оптимизму. Все свои исследования и наблюдения о закономерностях детского мышления, детской речи и словотворчестве ребёнка, он представил в книге «От двух до пяти».

Благодаря переводам К. Чуковского на русский язык, нам известный многие произведения зарубежных классиков, таких, как М. Твен, О. Уайлд, Р Киплинг, Дж. Китс, Р.Л. Стивенс, Артур Конан Дойл, Э. Распэ, У. Уитмен. Из *сборника английских народных детских стихов разных жанров «Песни Матушки Гусыни» К. Чуковский перевел ряд стихов, его дело было продолжено внуком А. Маршаком.*

Робин Бобин Барабек	Robin the Bobbin, the big-bellied Ben,
Скушал сорок человек	He ate more meat than fourscore men;
И корову, и быка,	He ate a cow, he ate a calf,
И кривого мясника,	He ate a butcher and a half;
И телегу, и дугу,	He ate a church, he ate a steeple,
И метлу и кочергу,	He ate the priest and all the people!
Скушал церковь, скушал дом,	A cow and a calf,
И кузницу с кузнецом,	An ox and a half,
А потом и говорит:	A church and a steeple,
У меня живот болит!»	And all the good people,
	And yet he complained that his stomach wasn't full. (from Mother Goose Rhymes)

Особенностью его стихотворных сказок являются рифмованные и легко запоминающиеся строки, воспринимаемые даже самой маловозрастной аудиторией [9].

Подводя итоги, можно отметить, что для переводных произведений зарубежной литературы важными качествами должны быть простота речи, правильная передача особенностей детской речи (например, звукоподражания), повтор слов, рифмы, использование неологизмов в детской речи. Писатель-переводчик детской литературы несет большую ответственность, так как при переводе детских произведений ему необходимо передать текст так, как может воспринять это ребёнок определенного возраста. Поэтому специфике формирования и языковой компетенции маленького читателя отдается большое значение. Все эти качества присущи блестящим образцам перевода детской литературы на русский язык мастерами слова – российскими переводчиками.

Библиографический список

1. Хайруллина Р.Х. *Лингвистика межкультурных коммуникаций. Курс лекций.* Уфа: Издательство БГПУ, 2005.
2. Белинский В.Г., Чернышевский В.Г., Добролюбов Н.А. *О детской литературе.* Москва: Детгиз, 1954.
3. Исакова А.Ю. *Детская сказка в русской советской литературе.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2012.
4. Владимирова Ю.И. Особенности речевого поведения персонажа художественного произведения и перевод. *Журнал Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена 2006.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevogo-povedeniya-personazha-hudozhestvennogo-proizvedeniya-i-perevod
5. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе.* Москва: Высшая школа, 1986.
6. Маршак С.Я. Произведения для детей. Том 2. *Собрание сочинений*: в 8 т. *Электронная книга.* Available at: http://lib.ru/POEZIQ/MARSHAK/marshak2.txt
7. Казакова Т.А. *Художественный перевод. Теория и практика: учебник.* Санкт Петербург: ИнЪязиздат, 2006.
8. Маршак С.Я. *Детки в клетке.* Издательство: Оникс, 2010.
9. Мусаева А.К. Трансформация литературного мира через вселенную другого языка. *Вестник Ошского государственного университета.* 2016; Выпуск 3: 190 – 192.

References

1. Hajrullina R.H. *Lingvistika mezhkul'turnyh kommunikacij. Kurs lekcij.* Ufa: Izdatel'stvo BGPU, 2005.
2. Belinskij V.G., Chernyshevskij V.G., Dobrolyubov N.A. *O detskoj literature.* Moskva: Detgiz, 1954.
3. Isakova A.Yu. *Detskaya skazka v russkoj sovetskoj literature.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
4. Vladimirova Yu.I. Osobennosti rechevogo povedeniya personazha hudozhestvennogo proizvedeniya i perevod. *Zhurnal Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena 2006.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevogo-povedeniya-personazha-hudozhestvennogo-proizvedeniya-i-perevod
5. Vlahov S., Florin S. *Neperevodimoe v perevode.* Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
6. Marshak S.Ya. Proizvedeniya dlya detej. Tom 2. *Sobranie sochinenij*: v 8 t. *`Elektronnaya kniga.* Available at: http://lib.ru/POEZIQ/MARSHAK/marshak2.txt
7. Kazakova T.A. *Hudozhestvennyj perevod. Teoriya i praktika: uchebnik.* Sankt Peterburg: In``yazizdat, 2006.
8. Marshak S.Ya. *Detki v kletke.* Izdatel'stvo: Oniks, 2010.
9. Musaeva A.K. Transformaciya literaturnogo mira cherez vselennuyu drugogo yazyka. *Vestnik Oshskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2016; Vypusk 3: 190 – 192.

Статья поступила в редакцию 12.11.18

УДК 821

Khadzhakaeva A.M., *postgraduate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Cadasa of Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

PATRIOTIC MOTIVES IN KUMYK CHILDREN'S POETRY. Examples of brave and worthy sons of the motherland depicted in literary works contribute to the formation of the power of spirit, unity and love for their motherland. The aim of this article is to study patriotic motives in the works of Kumyk poets of the XX century. To achieve this goal, the following tasks are set to examine the influence of patriotic works on the psychological formation of the younger generation; to identify the language features of poems, the civil and patriotic orientation; to analyze the image of the Motherland in the poetry of A.A. Adzhamatov, A.A. Medzhidov and A.-V. Suleymanov, using descriptive and comparative methods. The main conclusions of the study: poetic works that reflect the theme of moral education, patriotic in particular, in the works of Kumyk children's poetry of the XX century, educate children in spirituality, attach to the culture and history of their native land, prevent the transformation of such eternal concepts as good and evil. Patriotic poems educate children with the power of the spirit, unity, love to native hearth, to big and small home.

Key words: **educational function, heroism, Kumyk children's poetry, love for motherland, patriotism, personification, comparison, folk traditions.**

А.М. Хаджакаева, *аспирант Института языка, литературы и искусства им. Гамзата Цадасы,*
Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bekeeva-92@mail.ru

ПАТРИОТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В КУМЫКСКОЙ ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ

Формированию силы духа, единения, любви к своей Отчизне способствуют примеры отважных и достойных сынов Родины, изображённых в литературных произведениях. Целью данного исследования является изучение патриотических мотивов в произведениях кумыкских поэтов XX столетия. Для достижения намеченной цели поставлены следующие задачи: рассмотреть влияние произведений патриотического характера на психологическое формирование подрастающего поколения; выявить языковые особенности стихотворений, гражданско-патриотической направленности; проанализировать образ Родины в поэзии А.А. Аджаматова, А.А. Меджидова и А.-В. Сулейманова, используя описательный и сравнительно-сопоставительный методы. Основные выводы исследования: поэтические произведения, отражающие тему нравственного воспитания, патриотического в частности, в творчестве кумыкской детской поэзии XX века воспитывают в детях духовность, приобщают к культуре и истории родного края, предотвращают трансформацию таких извечных понятий, как добро и зло. Стихотворения патриотической направленности воспитывают в детях силу духа, единения, любви к родному очагу, к большой и маленькой Родине.

Ключевые слова: **воспитательная функция, героизм, кумыкская детская поэзия, любовь к Родине, патриотизм, олицетворение, Родина, народные традиции.**

Проблема формирования духовных качеств детей актуализируется сложившейся ситуацией в обществе. Патриотический посыл в поэзии кумыков проявляется во внимании к определённой группе мотивов, среди которых мотивы свободолюбия, твёрдости духа, народного единения являются неотъемлемыми составляющими. Авторы поэтических произведений для детей младшего возраста вносят свой патриотический вклад в воспитательный процесс и, учитывая возрастные особенности своих читателей, не «учат» патриотизму, а прививают это чувство на уровне эмоций. Это большая и ответственная задача, которая стоит перед поэтическим сообществом литературного мира. Осознание любви к Родине возникает у читателя от образного слова, созданного детскими поэтами.

А.А. Аджаматов создал особый образ Родины – в его лирическом видении это несокрушимые Таркинские горы:

Артынгда агъачлыкъ,
Алдынгда шагьар,
Юртларынг ярата
Ярыкълы яшав,
Бары да тавлардан
Сен танывлусан,
Бизин Таргъу тав [1, с. 38].

Позади тебя лес,
Впереди город,
Твои села создают
Светлую жизнь,
Среди всех гор
Тебя можно узнать,
Ты свидетель многих событий
Наша гора Тарки-Тау[1].

Поэт разговаривает с ней, словно величественная и завораживающая гора смотрит на него, согревая теплотой своей души, а само название «Тарки-тау – это гора братства» («*Таргъу тав – дослукъну тавду*») пронизано мотивом братства и единства. Автор приводит примеры из кровавых страниц истории Дагестана, где большими буквами отпечатаны слова о храбрости и бесстрашии наших горцев.

Акъсакъ Темирлан
Дагъыдан-дагъы да
Болгъан дей акъсакъ [1, с. 39].

Хромой Тамерлан
Ещё сильнее,
Говорят, начал хромать.

Произведения о борьбе дагестанцев против иранского Надир-шаха и среднеазиатского завоевателя Тамерлана составили вершину дагестанской эпической поэзии. Иноземные захватчики потерпели поражение благодаря стойкости и сплочённости народов Дагестана. А.А. Аджаматов пишет, что вместе со всеми таркинцы отправились защищать честь родного края и Северного Кавказа в целом. Историческим заметкам придают поэтичность и возвышенность сравнительные образы, которые поэт подбирает для описания природной красоты Тарки-Тау: «Как журавлиный глаз / Прозрачна вода родника» («*Турна гёз йимик / Сюзюк булакъ суву*»).

Патриотизм – это понятие, которое для каждого человека имеет своё значение. Для кого-то это любовь к родным просторам, местной природе, для кого-то патриотизм – это материнская ласка, любимая работа и т. д. У А.А. Аджаматова любовь к Родине проявляется не только в описании ее природы, но и в восхищении известными личностями, внесшими огромный вклад в политическую историю и культурную жизнь республики: «Обширность моей Родины» («Ватанымны уллулугъу»), «Двойной подарок Ленину» («Ленинге эки савгъат»), «Ленин не пришел к горам – горы пошли к Ленину» («Тавгъа Ленин гелмеген – тавлар баргъан Ленинге»), «В кабинете Ленина карта Кавказа» («Ленинни кабинетинде Кавказны картасы»), «Поэт поэтов» («Шаирлени шаири»), «На маленькой улице Лермонтова» («Лермонтовну гиччи орамында»), «Взглянув на картину, которую создал Лермонтов» («Лермонтов этген бир суратгъа къарап»), «Николаю Тихонову» («Николай Тихоновгъа»), «Кто такой Маяковский?» («Кимдир Маяковский?»), «Сиражутдину Гаджиеву» («Сиражутдин Гьажиевге»), «Булачу Гаджиеву» («Булач Гьажиевге»), «Альберту Гаджиеву» («Альберт Гьажиевге»), «Хадижат Гаджиевой» («Хадижат Гьажиевагьа»), «Курбану Гаджиеву» («Къурбан Гьажиевге») [1]. Эти произведения призваны воспитывать у детей чувство уважения и признания к историческим деятелям нашего прошлого, они расширяют представления юных читателей о тех талантливых личностях, внесших неоценимый вклад в культурное и духовное развитие нашего края и страны в целом.

Для А.А. Меджидова Родина ассоциируется с родным краем, с жизнью простого народа. Изображение единства природы, народного быта и души свойственно его творчеству А.А. Меджидова. В стихотворении «Запах села» («Юртну ийиси») это единство проявляется в конкретном описании родного села, навеса, на котором отец сушит «и подорожник, и чабрец», «калину и даже тмин». В жизни дагестанского народа навесы строились издревле, здесь пекли хлеб в общественных печках (корюках), которые растапливали дровами, женщины собирались в очередь и пекли хлеб. На навесах также сушили различные травы для их дальнейшего использования в приготовлении чая и приправ к блюдам кавказской кухни.

Къуругъанда оланы
Тюрлю бола тюслери.
Гёнгюнгю ачып къоя
Тамаша ийислери.

Бир-бирине къошулса
Барыны да ийиси,
Нечик бола, ким биле?
Мен билемен, мен биле,
Бизмн гётермебизден
Юртну ийиси геле [2, с.10].

Когда они высыхают
Разные бывают запахи.
Настроение поднимают
Интересные запахи.

Если их смешать
Все эти запахи,
Какими будут, кто знает?
Я знаю, знаю я,
Наш навес пахнет
Запахом села.

Патриотические стихи А.А. Меджидова были рассмотрены у И.А. Меджидовой, исследователем его детской лирики. Она отмечает, что его работы «Я люблю весь шар земной» («Сюемен дюнья шарны»), «Что такое Родина?» («Ватан деген не затдыр?») «определённо являются «стихами-вожаками», занимающими важное место в патриотическом цикле произведений А.А. Меджидова. Проанализировав стихотворение «Вороны» («Къаргъалар»), И.А. Меджидова заключает, что «чувство родины в стихотворении пробуждается вместе с ощущением причастности к тому уголку земли, все равно – велик он или мал, где ребёнок живет среди природы, среди людей, близких и незнакомых, родных и не очень, среди своих сверстников и тех, кто постарше, среди их забот, радостей, трудов, где он начинает осознавать себя личностью» [3, с. 37].

В стихотворении «Лягушки» («Бакъалар») на примере жизни лягушек в вопросно-ответной форме повествуется о том, насколько правильно природа распределила местонахождение каждого – будь это люди, либо животные: у каждого свой дом, своя «Вселенная»:

Авзуна сув гиргенде,	Когда в рот попадает вода,
Бувулуп къалмаймы экен?	Они не задыхаются?
Сав гюнлер юзе туруп,	Плавая целыми днями,
Арымай-талмаймы экен?	Неужели не утомляются?

[1] Здесь и далее подстрочный перевод автора статьи

Арымайдыр-талмайдыр, Нет, не утомляются
Сувларда гезей туруп Гуляя по воде,
Бутун-къолун язадыр. Разминают руки-ноги.
Гёк сувлагъа сюювю Любовь к воде
Сюзюк сувдай тазадыр [2, с. 27]. Наверно, прозрачна как сама вода.

Несомненно, своими героинями А.А. Меджидов выбрал именно лягушек, чтобы придать стиху немного сказочности и вызвать интерес детей к своему произведению. Из приведённого отрывка мы видим, что он олицетворяет жительниц болота, «гуляющих» по воде и «разминающих» там «руки-ноги». Автор-герой задаёт вопросы несколько провокационного характера: «Не задыхаются ли они в воде?», «Видят ли на дне друг друга?», «Не надоедает ли им там находиться и днём и ночью?». Далее появляется «герой-ответчик», в объяснениях которого мы видим насколько хорошо на самом деле этим лягушкам жить у себя в болоте. А.А. Меджидов путем сравнительного метода демонстрирует их любовь к родному месту: «К голубым водам их любовь / Чиста как прозрачная вода» (*«Гёк сувлагъа сюювю / Сюзюк сувдай тазадыр»*). Основной смысл и самый главный ответ на все вопросы в заключительных строчках:

Ялкъмайдыр! Неге тюгюл, Не надоедает! Потому что,
Сувда ону Ватаны Вода – это их Родина.
Къайда болса да сувгъа Где бы они ни были, к воде
Тартадыр къаны-жаны [2, с. 27–28]. Тянутся они всей душой.

Говоря о патриотическом воспитании подрастающего поколения, невозможно обойти стороной тему суровых лет Великой Отечественной войны. Литература, как ни что иное, является образным отражением славных боевых традиций и стойкости дагестанского народа. Одним из поэтов-патриотов в кумыкской поэзии был А.-В. Сулейманов. З.И. Асеков пишет об А.-В. Сулейманове, что «сам, прошедший все дороги войны, поэт знает и помнит, что такое выдержка и стойкость на полях сражений» и приводит следующие строки из сборника «Йыллар» («Годы»), который был издан в 1957 году:

Эркеклик де осаллыкъ да билине Когда Отчизна объята грозою,
Намус тюшген гюнде тувгъан элине… Тогда познается мужество и трусость…» [4, с. 92]

Автор порицает трусость и предательство, призывает к преданности Родине. Данное произведение, как и вся поэзия военных лет, имеет поучительный характер, благодаря мастерству художественного слова, автор подводит своего читателя к главной мысли – героизм заключается в бесстрашной готовности защитить свою Родину. Ряд таких военно-патриотических стихотворений А.-В. Сулейманова, как «Однажды ночью» («Бир гече»), «Друзьям» («Дослагъа»), «Вечера» («Ахшамлар»), «В пути») («Елда») «Днепр» и др., представляя новому поколению образы мужественных предков своего народа, заставляют маленького читателя восхищаться их храбростью и героизмом, задумываться над тем, откуда они черпали силы для противостояния врагам. И поэт своими стихами показывает, что сила духа его героев основывается на любви к своей Отчизне, на желании защитить свою страну, свой край, свою семью от посягательств чужеземцев.

В своем стихотворении «Днепр» (1943), написанном в суровые военные годы, А.-В. Сулейманов художественно воплощает свои воспоминания во вкус вод реки Днепр:

Мен сени биринчилей Когда я впервые,
Ичген заманда сувунг, Воду выпил твою,
Инан тапмагъан эдим Поверь, не находил ранее
Гьали йимик татывунг. Такого вкуса как сейчас.
Гьали буса ягъангда А теперь на твоем берегу
Ятып ичемен, иче, Я лежу и пью,
Огь, Днепр, сувларынг Ох, Днепр, отчего твои воды
Не татлидир бу гече?! [5, с. 135] Так сладки этой ночью?!

Мы видим, как тень утраченной молодости ложится на образ реки, автор вспоминает их первую встречу, где сравнивал Днепр с Тереком: «Я подумал, что, наверняка, / Не больше Терека» *(«Ойлашгъан эдим уллу / Тюгюлдюр деп Терикден»)*. Будучи молодым поэтом А.-В. Сулейманов приходил к берегу этой реки, «а сейчас же тот поэт, и тот же советский солдат» находится у Днепра, а рядом с ним друг, погибший от пули жестокого фашизма… Мотив братства и единения, а также мужества и стойкости мы наблюдаем в данном стихотворении. Доблестный воин передает русской реке «салам Кавказских гор». Патриотическое мировоззрение А.-В. Сулейманова отражается и в ряде следующих произведений: «Мой Аксай» («Яхсайым мени»), «Магьачкала» («Махачкала»), «Россия», «Родина» («Ватан»), «Мои горы» («Тавларым»).

Анализ патриотических мотивов в творчестве детских поэтов кумыкской литературы XX века свидетельствует о том, что обращение к героическому национальному прошлому, восторженное описание родной природы, знакомство детей с духовно-нравственными традициями своего народа – это неотъемлемая составляющая часть в воспитании достойного поколения. Патриотизм будет жить в наших сердцах, пока у нас есть любовь и уважение к матери, школе, родному селу, культуре своего народа.

Библиографический список

1. Аджаматов А.А. *«Дос уьюне дос тюшген» («В кругу друзей»)*. Махачкала: Дагъыстан охув-педагогика издательствосу, 1991. (На кумыкском языке).
2. Меджидов А.А. *«Сариялым» (шиърулар ва чечеген ёмакълар) («Желтогривый мой»)*. Махачкала: Дагъучпедгиз, 1987. (На кумыкском языке).
3. Меджидова И.А. *Идейно-художественные особенности лирики А.А. Меджидова*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2004.
4. Асеков З.И. *Творчество А.-В. Сулейманова в контексте развития кумыкской поэзии*. Диссертация кандидата филологических наук. Махачкала, 1996.
5. Сулейманов А.-В.Б. *«Йырлар ва поэмала» («Песни и поэмы»)*. Махачкала: Даггиз, 1948. (На кумыкском языке).

References

1. Adzhamatov A.A. *«Dos u'yune dos tyushgen» («V krugu druzej»)*. Mahachkala: Dag`ystan ohuv-pedagogika izdatel'stvosu, 1991. (Na kumykskom yazyke).
2. Medzhidov A.A. *«Sariyalym» (shi`rular va chechegen emak`lar) («Zheltogrivyj moj»)*. Mahachkala: Dag'uchpedgiz, 1987. (Na kumykskom yazyke).
3. Medzhidova I.A. *Idejno-hudozhestvennye osobennosti liriki A.A. Medzhidova*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2004.
4. Asekov Z.I. *Tvorchestvo A.-V. Sulejmanova v kontekste razvitiya kumykskoj po`ezii.* Dissertaciya kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1996.
5. Sulejmanov A.-V.B. *«Jyrlar va po`emala» («Pesni i po`emy»)*. Mahachkala: Daggiz, 1948. (Na kumykskom yazyke).

Статья поступила в редакцию 21.11.18

УДК 81'37; 003; 81'22

***Kharchieva M.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: m2r0c2@yandex.ru*

SUFFIXAL FORMATION OF ADJECTIVES IN THE ANDI AND GERMAN LANGUAGES. In article it is presented the analysis of suffixal formation of adjectives in genetically and typologically various languages: Andi and German. The Andi language unwritten, poorly studied belongs to the Avaro-ando-tsez group of the Dagestan languages. The main attention in work is paid to derivational suffixes of adjectives with semantic loading. Suffixes can give to again formed adjectives semantics of insufficiency (*-къи* in Andi language and -arm in German language); semantics of abundance *(-къгон* in Andi language and *-reich, -voll* in German language); value of weakening of sign (a complex *-гассu* in Andi language) or lack of sign *(-los* in German language). Semantics given to adjectives in German by means of prefixes in Andi is given by means of suffixes.

Key words: **Andi language, German, derivative adjectives, derivational suffix.**

***М.Р. Харчиева,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: m2r0c2@yandex.ru*

СУФФИКСАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В АНДИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В статье представлен анализ суффиксального образования прилагательных в генетически и типологически различных языках: андийском и немецком. Андийский язык бесписьменный, малоизученный относится к аваро-андо-цезской группе дагестанских языков. Основное внимание в работе уделяется деривационным суффиксам прилагательных со смысловой нагрузкой. Суффиксы могут придать вновь образованным прилагательным семантику недостаточности (*-къи* – андийский язык и *-arm* – немецкий язык); семантику изобилия (*-къгон* – андийский язык и *-reich, -voll* – немецкий язык); значение ослабленности признака (комплекс *-гассu* – андийский язык) или отсутствия признака (*-los* – немецкий язык). Семантика, придаваемая прилагательным в немецком языке посредством префиксов, в андийском придается посредством суффиксов.

Ключевые слова: **андийский язык, немецкий язык, производные прилагательные, деривационный суффикс.**

Современный этап развития науки о языке характеризуется повышенным интересом, в том числе и к вопросам словообразования. Актуальность вопросов о статусе словообразовательных единиц, о словообразовательных значениях, о строении и классификации производных и сложных слов не вызывает сомнения.

Образование новых слов – процесс объемный и многоаспектный. Системно-комплексное исследование словообразовательной системы позволяет осмыслить не только представленные на современном этапе развития языка закономерности функционирования лексико-грамматических единиц, но и заглянуть вглубь исторического процесса зарождения и формирования этих закономерностей. В этом плане исследование словообразования – это одновременно и изучение истории развития и становления языка.

Словообразование – это не только проблема лексикологии, но и морфологии и синтаксиса (особенно в немецком языке). Словообразование занимает особое место в кругу лингвистических дисциплин по той причине, что имеет тесные связи со всеми уровнями языка: фонологией, морфонологией, морфологией, синтаксисом, этимологией и со всем грамматическим строем языка в целом. Степень связи словообразования с тем или иным уровнем языка зависит от структуры языка, от особенностей его грамматического строя. Связь словообразования с морфологией в дагестанских языках, к которым относится и исследуемый нами андийский язык, проявляется прежде всего, в том, что «словообразовательные и словоизменительные аффиксы обнаруживают материальную общность, а в ряде случаев и полную идентичность» [1, с. 324].

Особый интерес словообразование представляет для теории частей речи, для теории классификации речевых единиц, поскольку части речи дифференцируются и классифицируются в зависимости от формальной и содержательной системы их образования и функционирования.

Для адекватного исследования лексико-грамматической структуры любых единиц языка целесообразно установить в деривационной системе типы основ – производящих и производных и типы суффиксальных морфем – детерминативных и категориальных. Правильное определение структурной организации и состава основ, производящих и производных, позволяет определить роль префиксальных и суффиксальных морфем в системе словообразования. В результате анализа богатейшего материала словообразовательных процессов Е.С. Кубрякова приходит к выводу, что «словообразовательные процессы неоднородны и что они протекают в разных случаях нетождественным образом. … Мы можем говорить о существовании, по крайней мере, трех разных типов словообразовательных процессов: аналогическом, корреляционном и дефиниционном» [2, с. 25].

В данной статье предпринята попытка анализа суффиксального образования прилагательных в генетически и типологически различных языках: андийском и немецком. Андийский язык относится к аваро-андо-цезской группе дагестанских языков, язык бесписьменный, малоизученный. Первая монография по андийскому языку была издана Адольфом Дирром [3]. Основные труды принадлежат И.И. Церцвадзе [4], Я.Г. Сулейманову [5] и Х.С. Салимову [6]. В лексике и грамматическом строе андийского языка ощущается влияние аварского, через посредство которого в андийский язык проникали и проникают арабизмы, иранизмы, тюркизмы и русизмы. На сегодняшний день нет ни одной специальной работы, посвященной исследованию словообразования в андийском языке, в том числе и прилагательного.

В немецком языке вопросы словообразования исследуются достаточно полно в трудах известных отечественных и зарубежных германистов [7; 8; 9 и др.]. Тем не менее, в германистике остается ряд дискутируемых вопросов в сфере именного словообразования, в частности вопрос квалификации т. н. «полусуффиксов». Привлечение материала языка иной структуры (в нашем случае – андийского), поможет осветить вопрос «снаружи» и обнаружить особенности не заметные при взгляде «изнутри».

Принцип образования прилагательных заключается в том, что к производящей основе присоединяются префиксальные и суффиксальные морфемы. Основное различие в процессе образования прилагательных исследуемых нами языков заключается в том, что в немецком языке используется как префиксальный, так и суффиксальный способ деривации прилагательных, а в андийском языке – только суффиксальный способ. Не только в андийском, но и в близкородственных аваро-андийских, да и во всех дагестанских языках префиксальное образование новых слов во всех частях речи не получил развития. В предкорневой позиции прилагательных в андийском языке располагается только показатель грамматического класса (аналога грамматического рода индоевропейских языков): ***в-*** для 1 (мужского) класса, ***й-*** для 2 (женского класса) класса, ***б-*** для 3 (неразумных существ) грамматического класса и ***р-*** для 4 (вещей) класса, например: ***в-****очуха има* ‘большой отец’ (‘дедушка’), ***й-****ечуха ила* ‘большая мать’ (‘бабушка’), ***б-****ечуха кIоту* ‘большая лошадь’, ***р-****ечуха гьакъу* ‘большой дом’. Преобладающее большинство прилагательных не содержат в своем составе классный показатель.

Примечательно, что и в немецком и в андийском языках производные прилагательные образуются посредством ряда суффиксов со смысловой нагрузкой, например, семантику недостаточности вновь образованным прилагательным придают суффиксы: *-къи* (андийский яз.) и *– arm* (нем. яз.).

Посредством присоединения деривационного суффикса *-къи* к основе имени существительного образуются прилагательные, выражающие недостаточность чего-либо, например: *гъан* ‘хлеб’ – *гъанкъи* ‘малохлебный’, *гьин* ‘кровь’ – *гьинкъи* ‘малокровный’, *джан -*’сила’ – *джанкъи* ‘слабоватый’, *цIцIон* ‘соль’ – *цIцIонкъи* ‘малосольный’, *чил* ‘навоз’ – *чилкъи* ‘мало навозный’, ‘содержащий мало навоза’.

Семантическим эквивалентом данного суффикса в немецком языке выступает полусуффикс ***-arm,*** указывающий на малое содержание чего-либо, например: *Bedeutung* ‘значение’ – *bedeutungsarm* ‘малозначительный’, *Blut* ‘кровь’ – *blutarm* ‘малокровный’, *Fisch* ‘рыба’ – *fischarm* ‘бедный рыбой’*, Kalorie* ‘калория’ – *kalorienarm* ‘малокалорийный’, *Land* ‘земля’ – *landarm* ‘малоземельный’, *Wasser* ‘вода’ – *wasserarm* ‘безводный’.

Противоположную семантику изобилия придают вновь образованным прилагательным суффиксы *-къгон* (андийский яз.) и *-reich, -voll* (немецкий яз.). Присоединением суффикса *-къгон* к основе существительных образуются прилагательные, выражающие семантику наличия в большом количестве, изобилие чего-либо, например: *кьур* ‘**жир**’ – *кьуркъгон ‘больше (более) жирный’, лага* ‘тело’ – *лагукъгон* ‘длинный’, ‘высокого телосложения’, *лълъен* ‘вода’ – *лълъенкъгон* ‘многоводный’, *цIа* ‘огонь’ – *цIакъгон* ‘содержащий большое количество огня’, *цIцIа* ‘дождь’ – *цIцIакъгон* ‘дождеобильный’, *цIцIон* ‘соль’ – *цIцIонкъгон* ‘соленый’, ‘пересоленный’, *чил* ‘навоз’ – *чилкъгон* ‘больше навозный’.

Суффиксу андийского языка, выражающему семантику ‘изобилия чего-либо’ соответствует два немецких полусуффикса: *-reich* (богатый) и *-voll* (полный), выражающие наличие свойства, заключённого в корневом значении слова в еще большем количестве, например:

-reich: die Arbeit ‘работа’ – *arbeitsreich* ‘насыщенный работой’, *der Baum* ‘дерево’ – *baumreich* ‘лесистый’, *der Erfolg* ‘успех’ – *erfolgreich* ‘успешный’, *die Idee* ‘идея’ – *ideenreich* ‘богатый идеями’, *die Kurve* ‘поворот’ – *kurvenreich* ‘со многими поворотами’, *der Stein* ‘камень’ – *steinreich* ‘каменистый’ и т.д.;

-voll: *die Freude* ‘радость’ – *freud(en)voll ‘*радостный, весёлый’, *das Gefühl* ‘чувство’ – *gefühlvoll* ‘чувствительный’, *der Humor* ‘юмор’ – *humorvoll* ‘полный юмора, забавный’, *die Liebe* ‘любовь’ – *liebevoll* ‘любящий, ласковый, нежный, любвеобильный’, *der Neid* ‘зависть’ – *neidvoll* ‘завистливый’, *der Takt* ‘такт’ – *taktvoll* ‘тактичный, деликатный’ и т.д.

Суффикс *-ша* в андийском языке образует прилагательные, выражающие характерный признак чего-либо и присоединяется к основе существительных: *кьав* ‘ржавчина’ – *кьавша* ‘ржавый’, *лохо* ‘гной’ – *лохоша* ‘гнойный’, *лъин* ‘волос’ – *лъинша ‘волосатый’, узуру* ‘болезнь’ – *узуруша* ‘болезненный’*, хъириси* ‘чесотка’ – *хъирисиша* ‘чесоточный’.

Такой же характерный признак в андийском языке придает вещественным существительным суффикс *-лъи,* например: *ккуб* ‘железо’ – *ккублъи* ‘железный’*, чакар ‘*сахар’ – *чакарлъи ‘*сахарный’, *мисиди* ‘золото’ – *мисидиллъи* ‘золотой’*, парча ‘*бархат’(ткань*)* – *бархатиллъи* ‘парчовый’, *мамIу* ‘стекло’ – *мамIулъи* ‘стеклянный’ и т. д.

Для выражения аналогичной семантики в немецком языке служит суффикс *-ern.* При помощи данного суффикса от вещественных существительных образуются прилагательные со значением качества: das *Bleie* ‘свинец’ – *bleiern* ’свинцовый’*, das Eisen* ‘железо’ – *eisern* ‘железный’*, der Knochen* ‘кость’ – *knöchern* ‘костлявый’*, das Kupfer* ‘медь’ – *kupfern* ‘медный’*, die Lust* ‘желание, вожделение, страсть, похоть’ – *lüstern ‘*похотливый, сладострастный’*, der Stahl* ‘сталь’ – *stählern* ‘стальной’*, der Stein* ‘камень’ – *steinern* ‘каменный’. При таком способе производства прилагательные в немецком языке часто изменяют корневые гласные *a, o, u* на *ä, ö, ü,* например: *das Glas* ‘стекло’ – *gläsern* ‘стеклянный’*, das Holz* ‘дерево’ – *hölzern* ‘деревянный’, *die Lust* ‘желание, страсть’ – *lüstern ‘* сладострастный’ и т. д.

Суффиксальный комплекс *-гасси* образует новые прилагательные от прилагательных со значением ослабленности признака, например: *мIулу* ‘плохой’ – *мIулугасси* ‘плоховатый’*, цIоркул* ‘пестрый’ – *цIоркулгасси ‘*пестроватый’, *бомI ‘*слепой’ – *бомIгасси* ‘слеповатый’, *къинтIи* ‘узкий’, ‘тесный’, ‘грустный’ – *къинтIигасси* ‘узковатый’, ‘тесноватый’ и т.д. Суффиксальный комплекс *-гасси* состоит из двух суффиксов различной функциональной нагрузки: детерминативного суффикса *-га-* и категориального суффикса *-сси.*

Посредством категориального суффикса *-сси* образуются прилагательные от наречий пространственной семантики: *гьеру ‘*там’ – *гьерусси ‘*тамошний’*, гьикьу ‘*внизу’ – *гьикьусси* ‘нижний’*, гьигилълъу ‘*там внизу’ – *гьигилълъусси* ‘там нижний’*, гьину ‘*внутри’ – *гьинусси* ‘внутренний’*, гьору* ‘здесь’ – *гьорусси ‘*здешний’*, гьуду* ‘там’ – *гьудусси ‘*тамошний’, *гьиндильлъу ‘*там’ – *гьиндильлъусси* ‘тамошний’ и т. д. и от наречий темпоральной семантики: *гьунк1алгу* ‘давно’ – *гьунк1алгусси ‘*давнишний’*, желъал ‘*сегодня’ – *желъалсси ‘*сегодняшний’*, лъакьу* ‘вчера’ – *лъакьусси* ‘вчерашний’*, нук1алгу* ‘давно’ – *нук1алгусси* ‘давний’*, охходдоро* ‘утром’ –*охходдоросси ‘*утренний’*, ссоб ‘*в прошлом году’ – *ссобсси ‘*прошлогодний’*, щела ‘*завтра’ – *щеласси* ‘завтрашний’*, гьинджер ‘*теперь’, ‘сейчас’ – *гьинджерсси ‘*теперешний’, ‘нынешний’ и т. д.

В немецком языке от наречий места при помощи суффикса *-ig* образуются прилагательные с семантикой пространственной локализации: *dort* ‘там’ – *dortig* ‘тамошний’, *hier* ‘здесь’ – *hiesig* ‘здешний’, *abseits* ‘в стороне’ – *abseitig* ‘находящийся в стороне’, *diesseits* ‘по эту сторону’ – *diesseitig* ‘находящийся по эту сторону’ и т.д. Посредством этого же суффикса от наречий времени *образуются прилагательные с* семантикой локализации во времени, например: *bald-ig* ‘скорый’*, damal-ig* ‘тогдашний’*, gestr-ig* ‘вчерашний’*, heut-ig* ‘сегодняшний’*, morg-ig* ‘завтрашний’*, nachher-ig* ‘последующий’*,* ‘позднейший’*, bisher-ig* ‘прежний’, ‘существующий до сих пор’, *sofort-ig* ‘немедленный’, *vorher-ig* ‘предыдущий’, ‘прежний’*, vor-ig* ‘прошлый’ и т. д.

Также посредством суффикса *-ig* от имен существительных с темпоральной семантикой образуются прилагательные с соответствующим значением, например: *das Jahr* 'год' – *jährig* 'одногодичный', 'годовалый', *der Monat* 'месяц' – *'(drei) monatig'*, '(трёх)месячный', *dieses Jahr* 'нынешний год' – *diesjährig* 'этого года' и т. д.

Суффиксальный комплекс *-гассu образует* от имен существительных прилагательные с семантикой 'подобный', например: *гьайман* 'баран' – *гьайман-гассu* 'похожий на барана', *сей* 'медведь' – *сейгассu* 'похожий на медведя', *унсо* 'бык' – *унсогассu* 'похожий на быка' и т. д. В андийском языке прилагательные образуются также посредством суффиксального комплекса *-логуссu*, как правило, от имен существительных с абстрактной семантикой, например: *адаб* 'уважение' – *адаблогуссu* 'уважительный', *гучu* 'сила' – *гучилогуссu* 'сильный', *зарал* 'убыток' –*зараллогуссu* 'убыточный', *пайда* 'польза' – *пайдалогуссu* 'полезный', *ссабру* 'терпение' – *ссабрулогуссu* 'терпеливый *ссигьu* 'мода' – *ссигьилогуссu* 'модный', *таваккал* 'решительность' – *таваккаллогуссu* 'решительный', *узуру* 'болезнь' – *узурулогуссн* 'болезненный'. Абстрактные существительные, как правило, заимствованы из арабского языка. Суффиксальный комплекс *-логуссu* состоит из трех самостоятельных суффиксов: двух детерминативных – *-ло и -гу и* одного категориального – *-ссu*. Детерминативные суффиксы выполняют функцию оформления производящей основы, а категориальный суффикс презентирует частеречный статус вновь образованной лексемы, в данном случае – прилагательного.

Суффикс прилагательного *-ша* указывает в андийском языке на то, что объект чем-то покрыт, например: *лъиниба- ша* 'покрытый волосами', *лохо-ша* 'покрытый гнойничками'. В немецком языке аналогичную семантику прилагательным придает префикс *-be*: *be-moost* 'покрытый мхом', 'замшелый', *be-haart* 'покрытый волосами', 'волосатый'.

Полусуффикс *-los* служит в немецком языке для образования от существительных прилагательных с семантикой отсутствия признака, свойства или состояния человека: *das Gefühl 'чувство' – gefühllos 'бесчувственный', 'чёрствый', die Scham* 'стыд' – *schamlos* 'бесстыдный', 'наглый' *der Wille* 'воля' – *willenlos* 'безвольный', а также значение отсутствия чего-либо у лица или предмета: *das Laub* 'листва' – *laublos* 'безлистный', *der Schnee* 'снег' – *schneelos* 'бесснежный', *der Vater* 'отец' – *vaterlos* 'без отца', 'не имеющий отца' и т. д. Полусуффиксы в немецком языке – это не полностью десемантизированные лексемы, которые находятся на пути становления суффиксами.

Выводы:

Исследованный материал позволяет резюмировать, что суффиксальный способ образования производных прилагательных широко представлен как в немецком, так и в андийском языках.

В немецком языке представлен как суффиксальный, так и префиксальный способ образования прилагательных. В андийском языке нет префиксального способа образования прилагательных. Семантика, придаваемая производным прилагательным префиксами в немецком языке, в андийском придается суффиксами.

В андийском языке, также как и в немецком прилагательные образуются от разных частей речи: имен существительных, наречий, прилагательных, местоимений.

Библиографический список

1. Маллаева З.М. *Глагол аварского языка.* Махачкала, 2007.
2. Кубрякова Е.С. *Что такое словообразование.* Москва: Наука, 1981; 7.
3. Дирр А.М. *Краткий грамматический очерк андийского языка с текстами, сборником андийских слов и русским к нему указателем*. Тифлис, 1906.
4. Церцвадзе И.И. *Андийский язык.* Тбилиси: Изд-во АН ГССР, 1965. (На грузинском языке).
5. Сулейманов Я.Г. *Грамматический очерк андийского языка (по данным говора с. Риквани)*. Автореферат диссертации …кандидата филологических наук. Махачкала, 1962.
6. Салимов Х.С. *Гагатлинский говор андийского языка*. Махачкала, 2010.
7. Степанова М.Д. *Словообразование современного немецкого языка*. Москва: Издательство лит. на иностр. яз., 1953.
8. Kühnhold I., Wellman H. *Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache*. Tübingen, 1972.
9. Donalies E. *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*. 2. Auflage. Tübingen, 2005.

References

1. Mallaeva Z.M. *Glagol avarskogo yazyka.* Mahachkala, 2007.
2. Kubryakova E.S. *Chto takoe slovoobrazovanie*. Moskva: Nauka, 1981; 7.
3. Dirr A.M. *Kratkij grammaticheskij ocherk andijskogo yazyka s tekstami, sbornikom andijskih slov i russkim k nemu ukazatelem*. Tiflis, 1906.
4. Cercvadze I.I. *Andijskij yazyk.* Tbilisi: Izd-vo AN GSSR, 1965. (Na gruzinskom yazyke).
5. Sulejmanov Ya.G. *Grammaticheskij ocherk andijskogo yazyka (po dannym govora s. Rikvani)*. Avtoreferat dissertacii …kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1962.
6. Salimov H.S. *Gagatlinskij govor andijskogo yazyka*. Mahachkala, 2010.
7. Stepanova M.D. *Slovoobrazovanie sovremennogo nemeckogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo lit. na inostr. yaz., 1953.
8. Kühnhold I., Wellman H. *Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache*. Tübingen, 1972.
9. Donalies E. *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*. 2. Auflage. Tübingen, 2005.

Статья поступила в редакцию 10.11.18

УДК 81

Kupriyanova M.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN (Moscow, Russia), E-mail: kafedra_fl_rudn@mail.ru*
Ilina A.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN (Moscow, Russia), E-mail: kafedra_fl_rudn@mail.ru*
Rubina N.B., *senior teacher, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN (Moscow, Russia), E-mail: rubina-nb@yandex.ru*

FEATURES OF URBANISMS OF THE BRITISH AND AMERICAN ENGLISH. The relevance of the article is the growing interest in the lexical units of the English language, formed during the urbanization processes in the UK and the USA. In addition, it is interesting to find common and distinctive features among the urban-alike vocabulary of British and American variants of the English language. The task of the article is to analyze the principles of the functioning of urban-language vocabulary in British and American English and identify their characteristic national-distinctive lexical units, which were formed in the process of urbanization. The study uses an integrated approach to the study of the functioning of lexical units denoting the urban realities of Great Britain and the United States, to the consideration of the nominative principles of the formation of intra-urban names in various English variants, the features of their structural characteristics. The materials of the study are the names of intra-urban realities formed in the urbanized territories of Great Britain and the USA.

Key words: **vocabulary, urbanization, urbanism, urban-alike vocabulary.**

М.Е. Куприянова, *канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков филологического факультета РУДН, E-mail: kafedra_fl_rudn@mail.ru*
А.Ю. Ильина, *канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков филологического факультета РУДН, E-mail: kafedra_fl_rudn@mail.ru*
Н.Б. Рубина, *старший преподаватель кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН, E-mail: rubina-nb@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ УРБАНИЗМОВ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Актуальность статьи заключается в росте интереса к лексическим единицам английского языка, образовавшимся во время протекания урбанизационных процессов в Великобритании и США. Кроме того, интересным является нахождение общих и отличительных черт среди урбанонимной лексики британского и американского вариантов английского языка. Цель статьи – анализ принципов функционирования урбанонимной лексики в британском и амери-

канском вариантах английского языка и выявление характерных для них национально-отличительных лексических единиц, сформировавшихся в процессе урбанизации. В исследовании использован комплексный подход к изучению проблемы функционирования лексических единиц, обозначающих городские реалии Великобритании и США, к рассмотрению номинативных принципов формирования внутригородских названий в различных вариантах английского, особенностей их структурных характеристик. Материалом исследования стали названия внутригородских реалий, образовавшиеся на урбанизированных территориях Великобритании и США.

Ключевые слова: **лексика, урбанизация, урбанизмы, урбанонимная лексика.**

В ходе урбанизационных процессов английский язык существенно пополнился большим количеством номинаций, обозначающих городские реалии [1, с. 87]. Так, в результате внедрения новых оригинальных проектов сферы строительства в американских городах в английский язык попали номинации, характеризующие новые концепты застройки городских территорий (*outlands, house-subdivision*), типы собственности (*log cabin*), виды городских жилых сооружений (*frame house, tenement house, siding, trim, baseboard; stoop, family room, walkout basement*) [2].

В отдельную группу номинаций входят слова, функционирующие в английском языке в обеих странах, и в которых американской спецификой обладает только одно из их значений [3, с. 38]. Например, *pavement* в Великобритании означает «тротуар», а в США – «брусчатка». Термин *outside lane* в Великобритании – это высокоскоростная обгонная полоса (*passing lane* – в американском варианте), а в лексиконе США наречное словосочетание outside lane касается изменения направления полос дорожного движения. Американизмами являются в том числе слова, ставшие в Великобритании архаизмами и диалектизмами, но и до сих пор широко используемые в американском английском: *apartment* – «квартира» вместо *flat* [4, с. 125]. Также в США образовались *University High Schools*, не имеющие ничего общего со статусом высших учебных заведений, однако есть одно государственное учреждение, Central High School of Philadelphia, где можно получить степень бакалавра. Зато подобные учреждения Англии содержат в своих названиях слово латинского происхождения *college* [5].

Развитие городской индустрии и материальных инноваций на протяжении последних столетий стали источником появления принципиально новой урбанонимной лексики и названий городских реалий. Большое количество таких номинации составляет вокабуляр сферы транспортного обслуживания и автоперевозок (*terminal, concourse, double decker, icommutation ticket, to park*), предпринимательских и бизнес-центров (*department store, supermarket, drugstore, motel, savings and loan, thrift store*), городских концептов и инноваций (*shortage, cash register, dishwasher, movie, mileage*) [6].

Всеобъемлющая волна урбанизации не оставила без внимания также и англоязычную номинативной базу сферы обустройства дорог, транспорта и обеспечение безопасности передвижения граждан по городу (overpass, freeways, dirt roads, parking lot, back roads, parkways), которая характеризуется наибольшим количеством лексических различий в американском и британском английском, что, в первую очередь, объясняется наличием индивидуальных и независимых концептов проектирование городской дорожной инфраструктуры Великобритании и США [7, с. 189–191; 8, 9].

Таблица 1

Лексические единицы американского и британского английского, характеризующие миграционные процессы в городах

Американский вариант	Британский вариант
intersection	crossroads
cart	trolley
streetcar	tram
cab	taxi
traffic circle	roundabout
track	road surface
airplane	aeroplane
harbor	harbour
gas station	filling station
traffic j am	tailback
crossing guard	lollipop man
bleachers	terrace
hood, car	bonnet
blacktop	tarmac
pavement	platform
superhighway, expressway	motorway
freeway, expressway	motorway, carriageway
highway	motorway
bypass	ringway
Crossing Guard	Lollipop Lady
Level Crossing, Grade Crossing	Railway Crossing
Motorway Junction	Highway Exit
Pedestrian Crossing (with lights)	Pelican Crossing
Pedestrian Crossing (without lights)	Zebra Crossing
Amtrak	British Rail
railway	railroad
construction zone	roadworks
sidewalk	pavement
rural road	road
overpass	flyover

Лексические единицы американского английского, обозначающие городские реалии автодорожной тематики характеризуются заметным упрощением, поскольку наблюдается повторение применения одного компонента словосочетания или целого словосочетания для обозначения разных реалий, которые в британском варианте предоставляются отдельные номинативные единицы. Например, американское *highway* является обобщенным понятием, которое объединяет в себе значение британских *motorway* и *mainroad*. Атрибутивное существительное *highway* редко входит в состав урбанонимов при обозначении городских шоссе Англии и США, например, *Ratcliffe Highway*. Однако оно часто применяется с целью называния объектов, находящихся неподалеку или просто входит в состав названий компаний или организаций [10].

Также, по сравнению с американским вариантом, лексические единицы британской урбанонимной лексики характеризуются тяготением к традиционности. Например, их широко распространенное tram (фламандского происхождения) было зарегистрировано в исторических хрониках еще в начале XVI в., тогда как американское *street-car* – лишь в середине XIX в. Британская лексема *trolley* появилась в суффольском диалекте английского и попала в транспортный реестр Великобритании еще в начале XIX в., в то время как американское *cart* стало использоваться как обозначение троллейбусов значительно позже, хотя само слово *cart* образовалось еще в XIII в. и происходит от древнеанглийского *cræt* (так называли придворные колесницы).

Много лексических бинарных оппозиций наблюдается в социальной сфере жизнедеятельности населения: различные учебные и развлекательные заведения, жилые здания, магазины, обустройство дома и т. п.

Таблица 2

Лексические единицы американского и британского английского, отражающие социальный аспект урбанизации

Американский вариант	Британский вариант
diner	caff
curb	kerb
corporation	company
J ail	prison
elevator	lift
cafeteria	refectory
superstore	store
store	shop
hardware store	ironmonger
trash can	bin, dustbin (the one outside)
city parade	carnival

Особенности лексических единиц по обозначению городских реалий обоих вариантов английского характеризуются изменениями на уровне слова и определены национально-маркированным лексическим материалом или лексико-семантическим вариантом общеанглийского слова в составе словосочетания [1, с. 230]. Например, *sidewalk – pavement, daycare center – day nursery*. Также отличия можно обнаружить в структуре и лексическом наполнении словосочетания. В этом случае они имеют место лишь на уровне словосочетания. Например, *duplex – semi-detached house, long distance bus – coach*.

Поскольку отдельные лексические единицы одного из вариантов языка, характеризующие урбанизационные процессы стран, не имеют одноуровневого (эквивалентного) соответствия в другом варианте, то можно утверждать о наличии лакунарных явлений в различных вариантах английского, например, *downtown, disaster area* (американский вариант) и др.

Тем не менее оба варианта английского языка имеют больше общего, чем отличного. Сегодня американский английский оказывает весомое влияние на дальнейшее развитие мировой английской нормативной речи, что объясняется количественным доминированием англоязычных граждан США среди носителей речи в мире, а также более мощным потенциалом США в: экономической, технической, образовательной, туристической и прочих сферах деятельности.

Библиографический список

1. Ощепкова В.В. *Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии.* Москва: Глосса, 2006.
2. *Американский вариант английского языка*. Available at:http://ru.wikipedia.org/wiki/Английский_язык_в_США
3. Телия В.М. *Конотативный аспект семантики номинативных единиц.* Москва, 1986.
4. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва, 2000.
5. American and British English differences. Available at: http://en.wikipedia. org/wiki/American_and_British_English_differences
6. American English. Available at: http://igorkalinin.com/langs/english/american.ru.html
7. Томахин Г.Д. *Америка через американизмы*. Москва: Высшая школа, 1982.
8. British-American dictionary. Available at: http://esl.about.com/library/vocabulary/blbritam.htm
9. British and American Vocabulary. Available at: http://www.woodlandsjunior.kent.sch.uk/customs/questions/americanbritish.html
10. Online Etimology Dictionary. Available at: http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=tram&searchmode=none

References

1. Oschepkova V.V. *Yazyk i kul'tura Velikobritanii, SShA, Kanady, Avstralii, Novoj Zelandii*. Moskva: Glossa, 2006.
2. *Amerikanskij variant anglijskogo yazyka*. Available at:http://ru.wikipedia.org/wiki/Anglijskij_yaz'ik_v_SShA
3. Teliya V.M. *Konotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic*. Moskva, 1986.
4. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva, 2000.
5. American and British English differences. Available at: http://en.wikipedia. org/wiki/American_and_British_English_differences
6. American English. Available at: http://igorkalinin.com/langs/english/american.ru.html
7. Tomahin G.D. *Amerika cherez amerikanizmy*. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
8. British-American dictionary. Available at: http://esl.about.com/library/vocabulary/blbritam.htm
9. British and American Vocabulary. Available at: http://www.woodlandsjunior.kent.sch.uk/customs/questions/americanbritish.html
10. Online Etimology Dictionary. Available at: http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=tram&searchmode=none

Статья поступила в редакцию 23.11.18

УДК 81

***Ma Manfei**, postgraduate, Moscow State University Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: mfeyfey@mail.ru*

VERBS WITH THE MEANING OF OSMANIA IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN THE MIRROR OF THE CHINESE LANGUAGE. In the article, the verbs with the general idea of ridicule in the Russian and Chinese language picture of the world are considered on the material of the Russian National Corpus and the Corpus of the Chinese language; analyzed the ethical assessment transmitted by some of these verbs. Five synonymous series of these verbs in Russian and the corresponding series in Chinese have been identified. The research is based on the comparison of these synonymous series, the main aspects of the ridicule situation and the differential features that are relevant to designate this situation in these languages are described.

Key words: **synonymy, semantic analysis, verbs with meaning of mockery, speech act, ethical evaluation.**

***Ма Мэнфэй,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, E-mail: mfeyfey@mail.ru*

ГЛАГОЛЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОСМЕЯНИЯ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА В ЗЕРКАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье на материале Национального корпуса русского языка и Корпуса китайского языка рассмотрены глаголы с общей идеей осмеяния в русской и китайской языковой картине мира; проанализирована этическая оценка, передаваемая некоторыми из этих глаголов; выделено пять синонимических рядов данных глаголов в русском языке и соответствующие им ряды в китайском языке. На основе сопоставления этих синонимических рядов описаны основные аспекты ситуации осмеяния и дифференциальные признаки, релевантные для обозначения этой ситуации в данных языках.

Ключевые слова: **синонимия, семантический анализ, глаголы со значением осмеяния, речевой акт, этическая оценка.**

Культурный феномен осмеяния неоднократно становился предметом исследования самых разных наук: философии, культурологии, психологии – и, среди прочих, лингвистики. В частности, этой проблеме посвящена словарная статья А.В. Санникова в Новом объяснительном словаре синонимов русского языка [1, с. 206] и статья «Смех и насмешка в русской наивной этике» [2, с. 4]. В работе Санникова на основе описания семантики синонимических рядов *подтрунивать, подшучивать,* разг. *подсмеиваться; высмеивать, осмеивать, вышучивать, засмеять; издеваться, измываться, глумиться; посмеяться,* книжн. *насмеяться 2; смеяться 2, насмехаться, потешаться, шутить 2, насмешничать* А.В. Санников реконструировал фрагмент русской наивной этики, т.е. представление об этических нормах в коммуникативном поведении при ситуации осмеянии в русской картине мира.

В настоящей статье предлагается описание системных смыслов синонимических рядов с основополагающим смыслом ‘осмеяние’ в русском и китайском языке. Основные материалы набраны из двух фундаментальных интернет-ресурсов – Национальных корпусов русского языка [3] и китайского языка [4]. Цель данной работы состоит в том, чтобы рассмотреть, как в обоих языках оцениваются действия (в первую очередь, высказывания), сопровождающиеся смехом или имеющие цель вызвать смех у кого-либо.

Поскольку осмеяние можно причинять объекту ущерб, это действие оценивается негативно с точки зрения этической оценки. Однако необходимо заметить, что в обоих языках встречается и «доброе» осмеяние. Об этом свидетельствуют некоторые глаголы, которые относятся к рассматриваемым синонимическим рядам и при этом указывают на наименьшую интенсивность и резкость осмеяния: *подтрунивать, подшучивать, подсмеиваться* в русском языке и *tiao kan, kai wan xiao* в китайском языке. Тем самым, глаголы данных синонимических рядов можно расположить на условной шкале – от самого мягкого до самого резкого осмеяния. Рассмотрим эти ряды в порядке нарастания интенсивности данного действия.

1. Синонимический ряд *подтрунивать, подшучивать,* разг. *подсмеиваться* – ‘Считая действия или свойства какого-то человека забавными и относясь с симпатией к этому человеку, говорить о них или о самом этом человеке так, чтобы адресат тоже стал считать их забавными’ [1, с. 398 – 400]. Цель субъекта всех данных действий – получить удовольствие от сказанного и доставить удовольствие адресату. Синонимы этого ряда не содержат указания на злую насмешку, а описывают дружеское отношение к объекту. Все глаголы данного ряда указывают на речевой акт. Ср: *Им [...] оставалось лишь дружелюбно подтрунивать над твоими ребяческими чувствами* (Андрей Битов. Как читали 30 лет назад) – наречие *дружелюбно* отчетливо указывает здесь на «добрый» характер осмеяния; *Старенький становишься? — ласково подсмеивается она* (В. Маканин).

2. Синонимический ряд *потешаться, шутить 2, насмешничать* – ‘Считая действия или свойства какого-то человека забавными, выражать со смехом свое отношение к ним’. Значение данного ряда близко к ряду *подшучивать,* однако данный ряд предполагает большую интенсивность и резкость соответствующего действия. Как и в предыдущем случае, глаголы данного ряда указывают на речевое действие. Интересно отметить, что один из синонимов ряда, *потешаться,* допускает совпадение субъекта и объекта действия: *Дворянская близость с дворовыми и усвоенная, конечно, от них, дворовых, манера потешаться над собой* (И.А. Бунин. Дневники). Из всех синонимов ряда наиболее резкое осмея-

ние обозначается глаголом *насмешничать*, и это действие оценивается говорящим слабоотрицательно.

3. Синонимический ряд *высмеивать,* необходн. *осмеивать, вышучивать, засмеять*ь – ‘Считая чьи-либо действия или свойства плохими и желая умалить значение этих действий или свойств, говорить о них так, чтобы они казались другим людям смешными’ [2, с. 206]. Как и в предыдущих случаях, глаголы данного ряда указывают на речевой акт. Субъект действий, обозначаемых синонимами ряда *высмеивать, осмеивать, вышучивать, засмеять,* хочет представить объект смешным в глазах других людей, однако цели, которые субъект преследует, могут быть самыми разными – вплоть до исправления недостатков объекта [2, с. 4]. Поэтому синонимы этого ряда нейтральны по признаку этической оценки действия. Ср: *Теоретик – остроумный и умеющий общаться с молодежью, мог беззлобно высмеять нерадивого студента* (Галина Врублевская. «Почтовый ящик»); *В этом театре еще бродят бациллы той упадочнической интеллигенции, которую так великолепно осмеял в своих пьесах Чехов* (В.Э. Мейерхольд. Статьи: Письма. Речи. Беседы); *Берендя усмехнулся, подумал, что, если бы Вервицкий знал этот эпизод, он засмеял бы его* (Николай Гарин-Михайловский).

4. Синонимический ряд *насмехаться, смеяться 2* – ‘Считая действия или свойства какого-то человека плохими и желая выразить свое отрицательное отношение к ним и показать свое превосходство, говорить о них так, чтобы представить их в смешном виде. Ср: *Да как они смеют насмехаться над беззащитной и безоружной девочкой* (Ефим Чеповецкий. Приключения шахматного солдата Пешкина)*; Не следует смеяться над недостатками своих ближних* (И. Грекова. На испытаниях).

5. Синонимический ряд *издеваться, измываться, глумиться – X издевается <измывается, глумится> над Y-ом* = ‘совершая действие Р по отношению к Y-у, человек X хочет, чтобы Y предстал вследствие Р как нечто смешное и жалкое; X хочет этого, потому что получает от этого удовольствие и испытывает чувство превосходства над Y-ом; говорящий считает мотивы и поведение X-а аморальными’». [2, с. 5] Ср: *Его пугал и смущал беспощадно злорадный тон старика, и было странно и страшновато: можно ли так издеваться над человеческой нуждой и слабостью?* (Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей); *Самая любимая их забава превратиться в человекоподобных существ и исподволь измываться, умиляясь нашей наивности.* (Юлия Капишникова. «Пятое измерение»); *Жизнь все равно будет глумиться над твоими идеалами, над твоими надеждами* (Прошло сто лет… Театральная жизнь).

Хотя глаголы обозначения осмеяния в русском и китайском языках имеют много общих семантических особенностей, каждый язык обнаруживает и свою специфику. Рассмотрим сходства и различия в выражении осмеяния в русском и китайском языке.

В обеих языковых картинах мира смех противопоставляется серьезности. «Смех связывается с притворством, игрой – поведением, когда внешняя сторона действий или слов субъекта намеренно не соответствует их внутренней цели» [2, с.:4]. Однако смысл «несерьезность» по-разному оценивается в этическом отношении в русском языке и китайском языке.

В китайском языке смысл ‘игра’ проявляется в глаголах *xi shua, xi xue, shua xiao, wan xiao, tiao xiao, tiao kan*, указывающих на мягкую манеру речи. Эти глаголы в основном состоят из четырех иероглифов *xi, shua, wan, tiao.* Рассмотрим семантику каждого из этих иероглифов.

Для иероглифа *xi* словари обычно дают три значения- xi – 1. игра, играть; 2. вышучивать, высмеивать; 3. театр, театральный. [5, с. 1394], из которых нам важно первое – «игра, играть». Для иероглифа *shua* словари дают четыре значения- xi – 1. игра, играть; 2. вышучивать, высмеивать; 3. театр, театральный. [5, с. 1394], одним из которых также является значение «играть, забавляться». Для иероглифа *wan* словари дают пять значений- wan – 1. играть, забавляться; 2. развлекаться, потешаться; 3. относиться несерьёзно: допускать небрежность (халатность); 4. смеяться (шутить, над кем-л.), разыгрывать; 5. наслаждаться, любоваться, находить удовольствие. [5, с. 1334] и среди них тоже есть значение «играть, забавляться». Кроме того, пять значений насчитывают словари и у иероглифа *tiao*; одно из них – «заигрывать с кем-л; завлекать (кого-л.); насмехаться, подшучивать». Таким образом, синонимы данного ряда объединяются общим значением «играть». Идея игры у данных глаголов так сильна, что они стали носителями выражения несерьезного отношения к человеку, а целью обозначаемых ими действий является развлечение, получение удовольствия. В противоположность этому в русской языковой картине мира смысл ‘несерьезно’ связывается не с идеей игры и забавы, а скорее с идеей ненадежности, то есть оценивается слабоотрицательно.

В русском языке «в синонимическом ряду *издеваться, измываться, глумиться* способность указывать на смысл ‘несерьезно’ – один из основных смысловых признаков, по которым доминанта ряда противопоставляется двум другим синонимам. В ряде контекстов значение глагола *издеваться* сближается с лексемами *смеяться* 3 и *шутить* 3 и принимает вид ‘говорить несерьезно’» Ср: *По-моему, он над тобой просто издевается, а ты все за чистую монету принимаешь!* [2, с. 2].

И в русском, и в китайском языках для обозначения осмеяния характерно употребление глаголов, указывающих на мимические движения. Так, внутренняя форма глагола подсмеиваться отсылает к мимическим движениям и звукам, сопровождающим смех; в китайском же языке *xi xue, chao feng* часто употребляются как прилагательные, описывающие выражение лица или взгляда. Ср: *xi xue de yan shen* «в взгляде сквозит насмешка».

Во-вторых, в обоих языках глаголы со значением осмеяния в некоторых случаях могут обозначать как речевой акт, так и неречевое действие. Из числа русских глаголов этим свойством обладают члены синонимического ряда *издеваться, измываться, глумиться,* противопоставленные в данном отношении членам рядов *насмехаться, смеяться 2, потешаться, насмешничать; подшучивать, подтрунивать, подсмеиваться* и *высмеивать, осмеивать, вышучивать, засмеять,* члены которых способны указывать только на речевой акт. Однако в китайском языке только глагол *kai wan xiao* с наименьшей интенсивностью действия способен указывать на речевой акт и неречевое действие. Ср: *Та xiang kan kan yan yuan shi fou yi jing ji de le zhe feng xin de nei rong, jiu gen ta kai le ge wan xiao, ba yi zhang bai zhi dang zuo xin di gei yan yuan* «*Он хотел проверить, запомнит ли актер содержание письма, и подшутил над ним, передал ему лист чистой бумаги вместо письма*» [неречевой акт]; *bao kuo ao yun hui zai nei de zhong zhong da cai Zhong, ta yi jing na le hao ji ci di san ming de cheng ji, yi zhi yu shu ren dou gen ta kai wan xiao, jiao ta “chen lao san”* = «*На многих крупных соревнованиях включая Олимпиаду, она много раз занимает третье место, даже знакомые подтрунивают над ней, и называют ее “Чжан всегда три”*» [речевой акт].

В-третьих, в обоих языках объектом действия, на которое указывают глаголы, обычно является человек, а объектом *tiao kan, qu xiao, chao xiao,* так же, как и объектом русских глаголов *высмеивать, осмеивать, подшучивать,* может значительно более широкий круг осмеиваемого: это различные проявления личности человека – его характер, поведение, внешность, результаты его творчества, его слова, а также какой-либо конкретный предмет. Например, можно *tian kan статью этого писателя <одежду соседа, погоду, политику, подарок>* и т.д. Ср. *Huiyin zai xin zhong tiao kan zhang fu de li wu he zhe xie li wu dai gei ta de huan le* «*Хуин в письме подшучивала над подарками от мужа и ее радостью от этих подарков*» (Чжан Чиньпин: Линь Хэйинь). Кроме того, объектом высмеивания в случае *chao xiao* часто является то, что связано с интеллектуальной стороной человеческой деятельности. Ср. *chao xiao mou ren de yu chun* «*высмеивать глупость кого-либо*»; *chao xiao ta si xiang luo hou* «*высмеивать его устаревшие идеи*»).

В-четвертых, ключевым репрезентантом понятия «осмеяния» в русском языке является глагол *высмеивать*, а в китайском – *chao xiao.* В русском языке глагол *высмеивать* сам по себе не оценивается говорящим отрицательно, что подтверждается его способностью сочетаться с наречиями, указывающими на ослабление агрессивности действия. Ср: *остроумно высмеять*; *без особой злобы, <необидно, дружелюбно> высмеять*. Однако в китайском языке синонимы *chao xiao* оцениваются говорящим отрицательно, они всегда указывает на то, что субъект ведет себя достаточно резко или даже агрессивно. Ср: *?*you shan chao xiao *«*дружелюбно chao xiao*».

Итак, действия, обозначаемые глаголами со значением осмеяния, как в русском, так и в китайском языке могут наносить человеку ущерб, поэтому существует условная шкала оценки этих действий с позиции наивной этики, выстроенная по нарастанию резкости осмеяния. Кроме того, на основе сопоставительного описания семантических особенностей данных синонимических рядов в русском и в китайском языке обнаруживаются дополнительные смыслы, сопровождающий смысл ‘смех’ в значении рассматриваемых глаголов. Такими смыслами являются ‘несерьезность’ и ‘игра’. Обнаруживаются и другие общие смыслы в обозначении действия осмеяния в русском и китайском языке, в том числе указание на сопровождающие смех особые мимические движения, а также указание на речевой акт / неречевое действие, типы объектов осмеяния.

Библиографический список

1. Санников А.В. Словарная статья ВЫСМЕИВАТЬ. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. Под редакцией Ю.Д. Апресяна. Вып. 2. Москва, 2004.
2. Санников А.В. Смех и насмешка в русской наивной этике. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии:* сборник трудов международной конференции «Диалог-2003». Москва, 2003.
3. *Национальный корпус русского языка*. Available at: www.ruscorpora.ru
4. *BBC yu liao ku (BBC корпуса китайского языка)*. Available at: http://bcc.blcu.edu.cn
5. Лу Шусьян, Дин Шэншу. *Современный словарь лексики китайского языка*. Шестой выпуск. Пекин. 2012.
6. Ма Мэнфэй Глаголы подтрунивать, подшучивать, подсмеиваться: краткий семантический анализ. *Мир, науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68). 398 – 400.

References

1. Sannikov A.V. Slovarnaya stat'ya VYSMEIVAT''. *Novyj ob`yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Pod redakciej Yu.D. Apresyana. Vyp. 2. Moskva, 2004.
2. Sannikov A.V. Smeh i nasmeshka v russkoj naivnoj `etike. *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tehnologii:* sbornik trudov mezhdunarodnoj konferencii «Dialog-2003». Moskva, 2003.
3. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: <www.ruscorpora.ru>
4. *VVS yu liao ku (BBC korpusa kitajskogo yazyka)*. Available at: http://bcc.blcu.edu.cn
5. Lu Shus'yan, Din Sh`enshu. *Sovremennyj slovar' leksiki kitajskogo yazyka*. Shestoj vypusk. Pekin. 2012.
6. Ma M`enf`ej Glagoly podtrunivat', podshuchivat', podsmeivat'sya: kratkij semanticheskij analiz. *Mir, nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68). 398 – 400.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 81'37; 003; 81'22

Mallaeva Z.M., *Doctor of Sciences (Philology), senior researcher, Institute of Language, Literature and Arts, Dagestan Scientific Center, Russian Academy of Sciences (Mahachkala, Russia), E-mail: logika55@mail.ru*
Mishaeva M.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhatskala, Russia), E-mail: mishmar78@mail.ru*
Patahova P.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhatskala, Russia), E-mail: patimat899@mail.ru*

IRREGULAR VERBS IN THE LANGUAGES OF DIFFERENT TYPOLOGIES. The article presents an analysis of differences in concepts of the term "irregular verbs" in different languages. For the first time in Aviation Studies, a group of irregular verbs is distinguished as an independent word class. Verbs of the Avar language (seven units), which by their formal structure belong to the first conjugation, are identified and described, and the temporal and modal forms form according to the type of the second conjugation. The research is based on the analysis of the material of relict dialects of the Avar language (due to the absence of ancient written monuments), the causes of the "irregularity" of the verbs being studied are established. "Irregular" verbs appeared in Avar literary language as a result of leveling infinitive forms, according to the "system pressure" law. A limited number of verbs adopted the infinitive formant, as in the overwhelming majority of verbs, the conjugation remained the same. The similarities and differences of "irregular verbs" in languages of various typologies are revealed.
Key words: Avar language, German, English, irregular verbs, type of conjugation.

З.М. Маллаева*, д-р филол. наук, проф., Институт языка, литературы и искусств ДНЦ РАН г. Махачкала, E-mail: logika55@mail.ru*
М.В. Мишаева, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: mishmar78@mail.ru*
П.Д. Патахова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: patimat899@mail.ru*

НЕПРАВИЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ В ЯЗЫКАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЙ

В статье представлен анализ различий понятий вкладываемых в термин «неправильные глаголы» в разных языках. Впервые в авароведении выделяется группа неправильных глаголов как самостоятельный разряд слов. Выявлены и описаны глаголы аварского языка (семь единиц), которые по своей формальной структуре относятся к первому спряжению, а временные и модальные формы образуют по типу второго спряжения. На основе анализа материала реликтовых диалектов аварского языка (ввиду отсутствия древних письменных памятников) установлены причины «неправильности» исследуемых глаголов. «Неправильные» глаголы появились в аварском литературном языке в результате нивелировки форм инфинитива, по закону «давления системы». Ограниченное количество глаголов приняли формант инфинитива, как у преобладающего большинства глаголов, спряжение осталось прежним. Выявлены сходства и различия «неправильных глаголов» в языках различных типологий.
Ключевые слова: **аварский язык, немецкий язык, английский язык, неправильные глаголы, тип спряжения.**

Термин «неправильные глаголы» – один из распространенных терминов в индоевропеистике, поскольку это грамматическое явление характерно для большинства индоевропейских языков. Так, например, в немецком языке весь глагольный вокабуляр делится на две большие группы: сильные и слабые глаголы. Критерием разграничения служит формообразование глагола, а именно образование форм простого прошедшего времени (претерита) и причастия второго. Формообразование слабых глаголов происходит по строгим правилам, формообразование сильных глаголов не поддается правилам, но имеются определенные закономерности. Имеется также незначительное количество глаголов, формообразование которых не поддается ни правилам, ни закономерностям. В немецком языке семь неправильных глаголов (unregelmässige Verben): *haben* «иметь», *sein* «быть», *werden* «стать», *gehen* «идти», *stehen* «стоять», *bringen* «приносить», *tun* «делать», если не считать модальных глаголов, формообразование которых также происходит не по правилам, но они выделяются в отдельную группу из-за своей общей языковой специфики.

В английском языке все глаголы делятся также на две большие группы: правильные (regular verbs) и неправильные (irregular verbs). Формообразование правильных глаголов происходит по определенных правилам. Они регулярно образуют форму прошедшего времени Past Simple и причастия II с помощью окончания *-ed*. Формообразование неправильных глаголов не поддается регламентации, хотя определенные закономерности прослеживаются. Неправильных глаголов в английском языке насчитывают около шестисот. Однако часть из них устарела и вышла из употребления, другая часть востребована крайне редко и только порядка 170-180 лексем имеют регулярное употребление. Среди наиболее востребованных неправильных глаголов английского языка можно назвать: *be* «быть», *become* «становиться», *begin* «начинать», *bring* «приносить», *build* «строить», *can* «мочь, уметь», *come* «приходить», *do* «делать», *drink* «пить», *eat* «есть, кушать», *fall* «падать», *feel* «чувствовать», *find* «находить», *give* «давать», *go* «идти» и др. Следует отметить, что по внешним признакам эти глаголы ничем не отличаются от других, т.н. «правильных» глаголов.

Британские лингвисты насчитали в современном английском языке 470 неправильных глаголов, которые не поддаются общепринятым правилам грамматики. В оксфордском словаре также содержится 470 неправильных глаголов. Регулярно употребляемыми неправильными глаголами считаются только 170−180 единиц [1].

Как видим, один и тот же термин «неправильные глаголы» в разных языках обозначает разные понятия. Глагольные лексемы, именуемые в англистике «неправильными глаголами», а немецком языке обозначаются термином «сильные глаголы».

В лингвистическом кавказоведении такой термин и такое понятие как «неправильные глаголы» не употребляются, хотя в преобладающем большинстве из них можно выделить определенное количество глаголов, формообразование которых происходит не по принятым в языке правилам.

В процессе исследования глагола аварского языка (относится к аваро-андо-цезской группе нахско-дагестанских языков) мы выявили ряд глаголов, которые по своей формальной структуре относятся к первому спряжению, а временные и модальные формы образуют по типу второго спряжения. До сих пор в авароведении эти глаголы как самостоятельный разряд не выделялись.

Глагол в аварском языке спрягается по двум типам: первый тип – это простое спряжение (основная масса глаголов); второй тип – это «носовое» спряжение (по другой терминологии – «архаическое» спряжение). Основы глаголов второго спряжения содержат в своей структуре сонорный *н: вачI-и-н-е* «придти», *биц-и-н-е* «рассказать», *кIоч-е-н-е* «забыть» и др. Количество глаголов второго спряжения ограничено, это закрытый класс слов, все вновь образованные или заимствованные глаголы спрягаются по первому типу, очевидно, поэтому он получил название «живое спряжение».

Принадлежность к определенному типу спряжения материально выражена в структуре глагольной лексемы. Наличие сонорного *-н-* в структуре инфинитива свидетельствует о принадлежности данной лексемы ко второму типу спряжения. И, наоборот, отсутствие сонорного *-н-* в структуре инфинитива свидетельствует о принадлежности глагола к первому типу спряжения.

Особый разряд составляют глаголы в которых сочетаются признаки как первого так и второго спряжения. Это первичные глаголы с моноконсонантной корневой морфемой и с тематическим гласным *-е-* в структуре инфинитива. По нашим подсчетам их 17 единиц. Десять из них образуют прошедшее законченное время посредством форманта *-уна*, это глаголы: *1) цI-е-зе* «наполняться» *– цI-уна* «наполнил»; *2) тI-е-зе* «отрывать»; «наливать» *– тI-уна* «оторвал»,

«налил»; *3) лъезе* «класть» – *лъ-уна* «положил»*; 4) гъезе* «приделать» – *гъ-уна* «приделал»*; 5) кквезе* «держать», «поймать» – *кк-уна* «поймал»; *6) къезе* «проиграть» – *къ-уна* «проиграл»; *7) кьезе* «дать» – *кь-уна* «дал»; *8) ххезе* «продеть» – *хх-уна* «продел»; *9) хъвезе* «зарезать» – *хъ-уна* «зарезал» (диал. *хъв-ана*); *10) гӏ-е-зе* «расти» – *гӏ-уна* «вырос».

Семь лексем из данной группы образуют прошедшее законченное время посредством форманта *-ана*, это глаголы: *1) ккезе* «случиться» – *кк-ана* «случилось»; *2) тезе* «оставить» – *т-ана* «оставил»; *3) чӏезе* «стоять» – *чӏ-ана* «стоял»; *4) щвезе* «приходить» – *щв-ана* «пришел»; *5) хвезе* «умереть» – *хв-ана* «умер»; *6) кӏвезе* «мочь» – *кӏв-ана* «(с)мог»; *7) хьезе* (диал.) «успокоиться» – *хь-ана* «успокоился».

Примечательно, что глаголы идентичной структурной организации, состоящие из двух морфем: корневая морфема, состоящая их единственного согласного и аффиксальная морфема *-езе* образуют форму прошедшего времени посредством различных формантов: *-ана* (7 гл.) и *-уна* (10 гл.).

В авароведении существует мнение, объясняющее появление форманта *-уна-* вместо ожидаемого *-ана-* исторической лабиализацией корневого согласного, которая и ныне сохранилась в структуре соответствующих глаголов в диалектах аварского языка и в близкородственных андийских языках. Так, например, литературной форме *тӏведе* «рвать» в андалальском диалекте соответствует форма *тӏведе* «рвать».

Лабиализованный корневой согласный сохранился и в ряде андийских языков (чамалинском и багвалинском – *бет1ва*), хотя в самом андийском и каратинском языках (*т1ирди)* не сохранился. Как полагает Т.Е. Гудава, «...корневой согласный раньше всюду выступал в лабиализованном виде, ныне же в ряде языков элемент лабиализации утерян» [2, с. 63].

В принципе соглашаясь с очевидным фактом наличия исторически лабиализации в коревых согласных, трудно согласиться с мнением об обусловленности появления форманта аориста *-уна* (у глаголов с моноконсонантным корнем и с тематическим гласным *-е-* в структуре инфинитива) лабиализацией по той простой причине, что среди глаголов той же структуры, образующих форму прошедшего времени посредством форманта *-ана*, есть глаголы с лабиализованными корневыми согласными, например: *щвезе* «приходить» – *щв-ана* «пришел»; *хвезе* «умереть» – *хв-ана* «умер»; *кӏвезе* «мочь» – *кӏв-ана* «(с)мог». Таким образом, однозначно можно утверждать, что лабиализация корневого согласного не влияет на выбор форманта (прошедшего) времени.

Сам факт, что структурно идентичные глаголы спрягаются по разным типам, свидетельствует о неоднородности природы этих глаголов. Значит, в процессе исторического развития в структуре этих глаголов произошли определенные изменения, которые привели в конечном итоге к материальной идентичности их структур. Учитывая отсутствие письменных памятников, по которым можно было бы проследить историю этих изменений (преобразований), наиболее оптимальным путем является обращение к материалу наиболее реликтовых диалектов, который позволит пролить свет на процесс преобразования данных глаголов.

Прежде чем обратиться к данным диалектов, следует отметить, что еще автор первой научной грамматики аварского языка П.К Услар обратил внимание на неоднозначное поведение этих глаголов. Он не только отметил проблему в спряжении данных глаголов, но и привел список этих глаголов, который включал почти все имеющиеся в аварском языке глагольные лексемы структуры С+*езе* [3, с. 191].

Структурная особенность глаголов I спряжения с тематическим гласным *-е-* в структуре инфинитива заключается в том, что у них основа совпадает с корнем (что не является правилом для аварского глагола), а корневая морфема, как правило, представлена единственным согласным звуком [4, с. 98], напр.: *т-езе* «оставить», *кк-е-зе* «случиться», *кь-е-зе* «дать», *ккв-е-зе* «держать», *хв-е-зе* «умереть» и др. Глаголы данного структурного типа образуют не только временные формы по-разному, но и формы повелительного наклонения. Те глаголы, которые образуют форму прошедшего времени посредством форманта *-ана*, имеют в форме императива формант *-а,* например: *чӏчӏ езе* «стоять» – *чӏчӏ -ана* «стоял» – *чӏчӏ-а!* «стой!»; *щвезе* «приходить» – *щв-ана* «пришел» – щв-а! «прибудь!»; *хвезе* «умереть» – *хв-ана* «умер» – *хв-а!* «умри!» и т.д.

Те глаголы, которые в прошедшем времени имеют формант *-уна*, образуют форму императива посредством суффикса *-е*, например: *цӏ-е-зе* «наполняться» – *цӏ-у-на* «наполнил» – *цӏ-е!* «наполни!»; *тӏ-е-зе* «отрывать»; «наливать» – *тӏ-у-на* «оторвал», «налил» *тӏ-е!* «оторви!», «налей!»; *лъезе* «класть» – *лъ-уна* «положил» – *лъ-е!* «положи!»; *ккезе* «держать», «поймать» – *кк-у-на* «поймал» – *ккв-е!* «поймай» и т.д.

Выявить причину различного образования временных и модальных форм однотипными глаголами можно лишь опираясь на данные реликтовых диалектов и говоров. Наиболее реликтовые диалекты, как отмечал Ш.И. Микаилов [5, с. 20] – это диалекты южного наречия – анцухский, карахский и закатальский. Закатальский диалект, оказавшись под сильным влиянием азербайджанского языка, отчасти утратил или изменил первоначальные формы, которые сохранились в анцухском и карахском диалектах. В анцухском диалекте все глаголы первой группы содержит в структуре формы инфинитива согласный *-л*: лит. *ккезе* «случиться» – анц. *кк-е-л-зи*; лит. *тезе* «оставить» – анц. *т-е-л-зи*; лит. *чӏчӏезе* «стоять» – анц. *чӏчӏ-е-л-зи*; лит. *щвезе* «приходить» – анц. *щв-е-л-зи*; лит. *хвезе* «умереть» – анц. *х1в-е-л-зи*; лит. *кӏвезе* «мочь» – анц. *кӏв-е-н-зи*; анд. *хьезе* «удовлетвориться», «успокоиться» – анц. *хь-е-л-зи*. Только глагол *кӏвезе* «мочь» имеет в структуре инфинитива в анцухском диалекте сонорный *-н-* – *кӏв-е-н-зи*. Сонорный *-н-* в структуре форманта инфинитива, как уже упоминалось выше, является показателем архаического или второго типа спряжения (спряжения на *-н-*). Боковой *-л-* является регулярным соответствием сонорного *-н-*. Исследуя диалекты аварского языка Ш.И. Микаилов считает, что в глаголах андалальского диалекта *теде* (лит. *тезе*) «оставлять», *ккеде* (лит. *ккезе*) «случаться, происходить» и др. существовал *-н-*; «в анцухских соответствиях этих глаголов и ныне наличествует *-л-,* там говорят: *чӏчӏелзи, ккелзи, телзи,* а сонорный *-л-* может чередовать и соответствовать сонорному носовому *-н-,* иначе говоря, возможно, ранее в этих глагольных корнях был не *-л-,* а *-н-*» [6, с. 266].

Более ранние формы с содержанием *-н-* в структуре инфинитива сохранили некоторые говоры карахского диалекта, например: *кк-е-н-зи, т-е-н-зи, чӏчӏ-е-н-зи*, *щв-е-н-зи*, *х1в-е-н-зи*, *кӏв-е-н-зи* и т.д. В карахском диалекте представлены три форманта прошедшего времени. Глаголы первого спряжения (сюда входит преобладающее большинство глаголов) образуют форму простого прошедшего времени посредством форманта *-ур* (основы с согласным ауслаутом) и *-р* (основы с гласным ауслаутом) . Глаголы второго спряжения (сюда входит меньшая часть глаголов) образуют форму простого прошедшего времени посредством форманта *-а*.

В анцухском диалекте представлены два форманта прошедшего времени: *-ри* (для большинства глаголов) и *-а* (для меньшей части глаголов), распределение по типам спряжения такое же как и в карахском диалекте. В обоих диалектах исследуемые нами глаголы образуют прошедшее время посредством форманта *-а: щвензи – щв-а (*лит. *щвана)* «пришел»; *квензи – кв-а (*лит. *кванана)* «съел»; *къези – къ-а (*лит. *гьекъана)* «выпил» и т.д.

Таким образом материал реликтовых диалектов (анцухского и карахского) аварского языка позволяет выявить, что часть глаголов структуры С+*езе,* формально относящихся к первому типу спряжения, образуют временные и модальные формы по типу второго спряжения. В этих диалектах исследуемые нами глаголы относятся ко второму типу спряжения. Значит, в литературном языке произошла нивелировка форм инфинитива, по закону «давления системы». Ограниченное количество глаголов приняли формант инфинитива, как у преобладающего большинства глаголов, но спряжение осталось прежним.

С точки зрения принципа выделения неправильных глаголов немецкий язык обнаруживает больше сходства с языком иной типологии – аварским, чем с близкородственным – английским.

Библиографический список

1. Available at: https://englandlearn.com/grammatika/skolko-nepravilnyh-glagolov.
2. Гудава Т.Е. *Сравнительный анализ глагольных основ в аварском и андийских языках*. Махачкала, 1959.
3. Услар П.К. Этнография Кавказа. Языкознание. III. *Аварский язык*. Тифлис, 1889.
4. Маллаева З.М. *Глагольная морфология аваро-андийских языков*. Махачкала, 2015.
5. Микаилов Ш.И. *Сравнительно-историческая морфология аварских диалектов*. Махачкала. 1964.
6. Микаилов Ш.И. *Очерки аварской диалектологии*. Москва; Ленинград, 1959.

References

1. Available at: https://englandlearn.com/grammatika/skolko-nepravilnyh-glagolov.
2. Gudava T.E. *Sravnitel'nyj analiz glagol'nyh osnov v avarskom i andijskih yazykah*. Mahachkala, 1959.
3. Uslar P.K. `Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. III. *Avarskij yazyk*. Tiflis, 1889.
4. Mallaeva Z.M. *Glagol'naya morfologiya avaro-andijskih yazykov*. Mahachkala, 2015.
5. Mikailov Sh.I. *Sravnitel'no-istoricheskaya morfologiya avarskih dialektov*. Mahachkala. 1964.
6. Mikailov Sh.I. *Ocherki avarskoj dialektologii*. Moskva; Leningrad, 1959.

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 796.034.2

***Manchurina L.E**., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federation University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: manchurinale@mail.ru*
***Zaharov A.A**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federation University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: alalza@mail.ru*
***Timofeeva K.N**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federation University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kbosikova@mail.ru*

RECOMMENDATIONS AT INTERNATIONAL SPORTS TERM SYSTEM DEVELOPMENT OF MAS-WRESTLING (MAS TARDYHYYTA). The problem of special lexicon of Yakut serving the sphere of national sports and, in particular, mas-wrestling (mas tardyhyyta) is revealed in the article. The relevance of a subject is explained by the fact that though terminological and terminografical works in Yakut were conducted and are conducted quite actively, sports terminology still did not become an object of a special research yet. Now, when the national sport – mas-wrestling, dynamically goes out to the world stage, development of its term system becomes a question, requiring the urgent solution from both linguists, and experts of physical culture. Special lexicon of mas-wrestling is exposed to the terminological analysis according to the criteria and the principles shown to terms of Yakut. The criteria formulated as a result of work of the republican scientific and practical conference "Topical Issues of the Yakut Terminology" (1991) are taken as a basis. The presented material allows to draw a conclusion that work on streamlining, unification and standardization of sports terms of mas-wrestling has to be conducted consciously, purposefully and systemically.

Key words: **special lexicon, term, term system, terminology, terminography, Yakut, mas-wrestling (mas tardyhyyta).**

***Л.Е. Манчурина**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: manchurinale@mail.ru*
***А.А. Захаров**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: alalza@mail.ru*
***К.Н. Тимофеева**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kbosikova@mail.ru*

РЕКОМЕНДАЦИИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ МАС-РЕСТЛИНГА (МАС ТАРДЫНЫЫТА)

В статье раскрывается проблема специальной лексики якутского языка, обслуживающей сферу национальных видов спорта и, в частности, мас-рестлинга (мас тардыһыыта). Актуальность темы объясняется тем фактом, что хотя терминологическая и терминографическая работы в якутском языке велись и ведутся довольно активно, спортивная терминология до сих пор ещё не становилась объектом специального исследования. В настоящее время, когда национальный вид спорта – мас рестлинг, динамично выходит на мировую арену, разработка его терминосистемы становится вопросом, требующей безотлагательного решения со стороны как языковедов, так и специалистов физической культуры. Специальная лексика мас-рестлинга подвергается терминологическому анализу согласно критериям и принципам, предъявляемым к терминам якутского языка. За основу взяты критерии, сформулированные в результате работы республиканской научно-практической конференции "Актуальные вопросы якутской терминологии" (1991 г.). Представленный материал позволяет сделать вывод, что работа по упорядочению, унификации и стандартизации спортивных терминов мас-рестлинга должна вестись осознанно, целенаправленно и системно.

Ключевые слова: **специальная лексика, термин, терминосистема, терминология, терминография, якутский язык, мас-рестлинг (мас тардыһыыта).**

Терминология / терминоведение является отдельным направлением якутского языка, со своей историей, которое берёт своё начало с 20-30-х годов прошлого столетия и ознаменуется первым термино-орфографическим словарём П.А. Ойунского (1935 г.). В результате почти столетней работы, хотя и с перерывами, в якутской терминологии образовалась своя система критериев, предъявляемых к терминам, определены виды работ по упорядочению, унификации и стандартизации терминов, выработана формула трансформации заимствованных терминов, созданы практические указания по способам терминообразования, была начата работа по сбору запасов терминов. Таким образом, в якутском языкознании были исследованы философская, общественно-политическая, юридическая, биологическая, экономическая, научно-техническая терминологии, а также терминологии лингвистики, литературоведения, математики, физики, химии, географии, истории, астрономии, экологии, психологии, менеджмента, управления, местного самоуправления, делопроизводства и т. д. Но, нет исследований по терминологии физической культуры и спорта якутского языка.

Одной из причин такого упущения, как мне кажется, является основной принцип развития якутской терминологии, который гласит как безграничное расширение сферы функционирования якутского языка [1, с. 7]. То есть работа шла, в основном, по созданию, адаптации, переводу, нахождению аналогов и соответствий к заимствованным терминам, которых ранее не было в якутском языке. А мас-рестлинг (мас тардыһыыта), как национальный вид спорта, под такой принцип не подпадал. Однако времена меняются, меняется и общественный посыл к терминотворчеству. В настоящее время происходит распространение якутской культуры за пределами республики и государства. Так, национальный вид спорта мас-рестлинг делает успешные шаги к признанию мировой спортивной общественностью. В такой ситуации перед специалистами стоит задача сохранения этнической самобытности национальных видов спорта и всей их атрибутики, в том числе и специальной лексики, делая их продуктом грамотного экспорта. А для этого необходима единая и понятная терминосистема мас-рестлинга и спорта на якутском языке.

Упорядочение, стандартизации и унификации международной спортивной терминосистемы мас-рестлинга включает следующие виды

Во-первых, по установленной традиции в якутской терминологии, работа по созданию, упорядочению, стандартизации и унификации терминов мас-рестлинга, должна проводится двумя группами исследователей. Согласно Л.А. Афанасьеву-Тэрис, «первая группа это – языковеды, а вторая – специалисты в своей области» [2, с. 40]. Языковеды знают принципы и требования составления терминов, правила литературной нормы языка, а узкие специалисты знают значения терминов, как и где они должны применяться. Следовательно, такой творческий коллектив может дать свой определённый результат.

Во-вторых, необходимо обозначить терминосистему мас-рестлинга, т. е. определить, что туда входить и сделать качественную выборку терминосистемы. От выборки во многом зависит дальнейшая работа. Вообще, «специальную лексику, обслуживающую сферу спорта, можно представить в виде некоего пространства, в центре которого находится терминология, вокруг нее группируются профессионализмы, затем – профессиональные жаргонизмы, а на периферии – номенклатурные обозначения» [3, с. 5]. Также обстоит дело и со специальной лексикой мас-рестлинга. Например, имеется определенная группа командных слов, которые не подпадают под определение термина, но активно используются в судействе. Это такая группа лексики как, *Бэлэм, Чэ!, Олор!, Туттубут!, Тохтоо! Сэрэтии* и т. д. Необходимо определить категорию таких слов и найти им место в системе классификации терминов.

В-третьих, нужно провести оценочную работу выбранных терминов по принципам и критериям, предъявляемым к терминам. Отечественные терминоведы выделяют около 10 подобных критериев. Наши якутские терминоведы изучив эти критерии и принципы, выработали свою систему критериев и принципов, которые можно разделить на критерии, применяемые для заимствованных терминов и на критерии, применяемые для терминов родного языка (В.И. Быганова) [4, с. 101 – 102]. Остановимся на второй группе критериев, так как специальная лексика мас-рестлинга является преимущественно узуальной.

а) Одно из требований, предъявляемых к термину это **однозначность**, т. е. отказ от синонимов, омонимов. В нашей предварительной выборке терминов мас-рестлинга имеется немало терминов, где одно понятие обозначается сразу несколькими синонимами. Например: *мас тардыһыыта, мас тардыһыы* и *мас тардыы*; *мас тардыһааччы, мас тардыһыык* и *мадьыны*. Здесь необходимо выбрать один вариант из множества.

б) Для выбора из синонимической парадигмы *мас тардыһыы и мас тардыы* на помощь приходит другой **критерий, требующий от термина соответствия правилам и нормам якутского литературного языка**. По правилам грамматики якутского языка, когда два или несколько субъектов совершают взаимное, обоюдное действие используется глагол совместно-взаимного залога с аффиксом –(ы)с: *тардыс* [5]. От глагола образуется имя существительное *тарт+(ы)с+ыы=тардыһыы*. А словосочетание *мас тардыы*, где имя существительное образуется сразу от основы глагола *тарт*, означает, что здесь участвует один

субъект и совершается одностороннее действие. Следовательно, у термина *мас тардыһыы*, носящего в себе грамматическое значение взаимности, обоюдности действия, более подходящая семантика. А выбор между следующей парадигмой *мас тардыһыы* и *мас тардыһыыта* основывается на узуальных нормах якутского языка. Согласно устоявшейся традиции (узусу), в якутском языке принято говорить *мас тардыһыыта=тардыһыы+та* именно с аффиксом принадлежности на *–та*, также как и *ат сүүрдүү+тэ* (конные скачки). Поэтому в качестве термина мы выбираем вариант *мас тардыһыыта.*

в) Критерий **краткости** мы используем для оценки синонимичного ряда *мас тардыһааччы, мас тардыһыык и мадьыны.* По этому критерию термины должны быть краткими и удобными в использовании. Значит, термин *мадьыны* является наиболее выигрышным вариантом. Давайте кратко охарактеризуем два других варианта: *мас тардыһыык* может стоят в одном ряду с таким спортивным термином как *туступук*. В этом отношении он согласуется с другими имеющимися в терминосистеме терминами. *Мас тардыһааччы* тоже имеет свои согласующиеся термины, например, *атах оонньооччу, наарта ойооччу*. Однако это исторически более позднее дериватологическое образование, и не исключено, что *атах оонньооччу и наарта ойооччу* имеют другое узуальное обозначение.

г) Значит, прибегаем к следующему критерию, который требует от термина **благозвучности**. Термин должен быть удобопроизносимым и удобочитаемым, и не должен нарушать правила орфоэпии. И по этому критерию *мадьыны* опять занимает выигрышное положение. Думаю, если понадобится, то на слово *мадьыны* можно легко сделать транслитерацию на английском языке.

Не стоит забывать и языковедческое определение слова-термина. Слово-термин *мадьыны* уже включен в "Большой толковый словарь якутского языка, Т.VI" с таким определением: "Мадьыны – *аат.* Мас тардыһааччы киһи. Спортсмен, участник состязания по перетягиванию палки (якутской национальной спортивной игры)" [6, с. 199].

д) Критерием **точности** термина (где под точностью обычно понимается четкость, ограниченность значения) оцениваем варианты *туруу* и *туран тардыы*, *эрийии* и *эрийэн тардыы, ушницкайдааһын* и *ушницкайдаан тардыы, олуйуу, олуйан тардыы,* и *маһы олуйан тардыы.* Если мы, руководствуясь критерием краткости термина, оставим варианты *туруу, эрийии, ушницкайдааһын, олуйуу*, то слова-термины не будут давать точного определения термина. А точность определения заключается в том, что это способы и приемы перетягивания (тардыы), а не просто стояния, выкручивания или упирания палки об доску или ногу. Поэтому необходимо добавить уточняющее слово *тардыы.* Кроме этого, выбирая аналитические варианты со словом тардыы: *туран тардыы, эрийэн тардыы, ушницкайдаан тардыы, олуйан тардыы* – мы создаём единый терминологический ряд, обозначающий технические действия, приёмы мас-рестлинга, который заключается в перетягивании (тардыы) снаряда на свою сторону. Таким образом, аналитические образования мы можем включить в ранг терминов, а единичное использование *туруу, эрийии, ушницкайдааһын, олуйуу* – в ранг профессионализмов и жаргонизмов, обслуживающей сферу профессионального разговора.

Кроме вышеперчисленных критериев имеются е) критерий функциональности, который предполагает способность термина функционировать в текстах с разной стилевой направленностью, и ж) критерий согласования термина с другими имеющимися в терминосистеме терминами. Следовательно, необходим тщательный анализ специальной лексики мас-рестлинга согласно существующим критериям и принципам.

В четвертых, термины должны иметь точные определения. Между понятиями и соответствующими им терминами существует нерасторжимая связь. Термин это облаченное в соответствующей знаковой форме понятие, его внешний символ. Поэтому упорядочение терминологии, решение ее функциональных проблем невозможны без глубокой научной разработки понятий, их логического анализа и точного определения.

В-пятых, для обеспечения выхода мас-рестлинга (мас тардысыы) на мировую арену как объекта якутской культуры, необходим английский перевод терминов или их качественная транслитерация на английский язык. Здесь мы должны руководствоваться принципом приоритетности родного языка при создании новых терминов, который был принят на первой республиканской научно-практической конференции "Актуальные вопросы якутской терминологии" в 1991 г. По принципу приоритетности родного языка, если выбор встанет между эквивалентным переводом и транслитерацией термина на английский язык, то приоритетом должен пользоваться транслитерационный способ передачи якутских терминов на английский язык. Например, *мас* так и передаётся на английский, как *mas.*

В-шестых, следующий этап работы после упорядочения, унификации и стандартизации, это утверждение терминов и составление якутско-русско-английского словаря терминов или специальной лексики мас-рестлинга. Составление терминологического словаря тоже проводится согласно определённым терминографическим требованиям. Здесь необходимо подчеркнуть, что в якутском языке ещё не проводились работы по исследованию специальной лексики сферы спорта, вообще, и национальных видов спорта, в частности. А как известно, частное не может быть без общего. Поэтому благое начинание, исходящее от специалистов мас-рестлинга, необходимо поддержать и представителям других видов спорта. Тогда работа по спортивной терминологии имела бы комплексный характер, а словарь был бы наиболее полным.

Представленный перечень терминологической работы поможет упорядочить и стандартизировать единую международную спортивную терминологию мас-рестлинга. Таким образом, унифицированная и стандартизированная международная терминосистема мас-рестлинга станет успешным подспорьем для того, чтобы решить задачу сохранения этнической самобытности национальных видов спорта и всей их атрибутики, делая их продуктом грамотного экспорта.

Библиографический список

1. *Вопросы якутской терминологии.* Под редакцией А.Г. Нелунова. Якутск: МГП Полиграфист, 1995 (на якутском языке).
2. Афанасьев Л.А. Виды работ по терминологии. *Вопросы якутской терминологии.* Якутск: МГП Полиграфист, 1995: 39 – 47 (на якутском языке).
3. Гуреева Е.И. *Спортивная терминология в лингвокогнитивном аспекте*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2007.
4. Быганова В.И. Основные критерии и принципы разработки и упорядочения терминов в якутском литературном языке. *Вопросы якутской терминологии.* Якутск: МГП Полиграфист, 1995: 96 – 103 (на якутском языке).
5. Коркина Е.И. и др. *Грамматика современного якутского литературного языка. Т. 1: Фонетика и морфология.* Москва: Наука, 1982.
6. Мадьыны. *Большой толковый словарь якутского языка: в 15 т.* Новосибирск, 2009; Т. VI: 199.

References

1. *Voprosy yakutskoj terminologii.* Pod redakciej A.G. Nelunova. Yakutsk: MGP Poligrafist, 1995 (na yakutskom yazyke).
2. Afanas'ev L.A. Vidy rabot po terminologii. *Voprosy yakutskoj terminologii.* Yakutsk: MGP Poligrafist, 1995: 39 – 47 (na yakutskom yazyke).
3. Gureeva E.I. *Sportivnaya terminologiya v lingvokognitivnom aspekte*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2007.
4. Byganova V.I. Osnovnye kriterii i principy razrabotki i uporyadocheniya terminov v yakutskom literaturnom yazyke. *Voprosy yakutskoj terminologii.* Yakutsk: MGP Poligrafist, 1995: 96 – 103 (na yakutskom yazyke).
5. Korkina E.I. i dr. *Grammatika sovremennogo yakutskogo literaturnogo yazyka. T. 1: Fonetika i morfologiya.* Moskva: Nauka, 1982.
6. Mad'yny. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka: v 15 t.* Novosibirsk, 2009; T. VI: 199.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 81`25: 811.512.157

***Manchurina L.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federation University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: manchurinale@mail.ru*
***Sotnikova Y.V.,** BA student, North-Eastern Federation University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: yulia.sotnikova.17@mail.ru*

POST-TRANSLATION EDITING OF THE TEXT IN THE YAKUT LANGUAGE: TYPES OF CORRECTIONS. The problem raised in the article concerns the post-translation editing of the text, which is as important in the translator's work as the translation process itself. The relevance of the topic is explained by the fact that although the Russian-Yakut and Yakut-Russian literary translation has been carried out since the emergence of Yakut literature, its theory and practice, especially the types of pre-translation and post-translation works have not yet been formulated. The article deals with the problem of classification of types of basic edits by the example of two versions of the translation of Chekhov's story "Vanka Zhukov", carried out by D.K. Sivcev-Suorun Omolloon. The authors on the example of the analysis of two versions of the story translation come to the conclusion that there are 12 types of edits in the post-translation editing of the text in the Yakut language.

Key words: **post-translation editing, text, text editing, Russian-Yakut translation, the story "Vanka Zhukov", A. Chekhov, D.K. Sivtsev-Suorun Omolloon.**

***Л.Е. Манчурина**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: manchurinale@mail.ru*

***Ю.В. Сотникова**, студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: yulia.sotnikova.17@mail.ru*

ПОСТПЕРЕВОДЧЕСКАЯ РЕДАКТУРА ТЕКСТА НА ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ: ВИДЫ ПРАВОК

Проблема, затрагиваемая в статье, касается постпереводческой редактуры текста, которая также важна в работе переводчика как и сам процесс перевода. Актуальность темы объясняется тем фактом, что хотя русско-якутский и якутско-русский художественный перевод осуществляется со времен возникновения якутской литературы, его теория и практика, тем более виды предпереводческих и постпереводческих работ еще не сформулированы. В статье решается задача классификации видов основных правок на примере двух вариантов перевода рассказа А.П. Чехова «Ванька Жуков», осуществленный Д.К. Сивцевым-Суорун Омоллооном. Авторы на примере анализа двух вариантов перевода рассказа, приходят выводу, что существует 12 видов правок в постпереводческой редактуре текста на якутском языке.

Ключевые слова: **постпереводческая редактура, текст, правка текста, русско-якутский перевод, рассказ «Ванька Жуков», А.П. Чехов, Д.К. Сивцев-Суорун Омоллоон**.

Постпереводческий анализ текста это заключительный этап работы переводчика, который представляет собой проверку переводного текста и внесение необходимых исправлений и изменений. Подобная проверка и редактирование переводного текста является не менее важным видом работы переводчика как и сам процесс перевода. Хотя русско-якутский и якутско-русский художественный перевод осуществляется со времен возникновения якутской литературы, его теория и практика, тем более методика преподавания дисциплин по переводу, включающий и постпереводческий этап, еще не сформулированы. С целью выявления характерных видов переводческих ошибок и правок к ним, нами проанализированы два варианта перевода рассказа А.П. Чехова «Ванька Жуков». Осуществленная нами классификация видов правок текста может стать практическим указателем для студентов – будущих переводчиков.

Оба варианта перевода рассказа были сделаны народным писателем Якутии Д.К. Сивцевым-Суорун Омоллооном. Сначала перевод рассказа был издан латинским шрифтом под названием «Баанька Суукап» в учебной книге «Ааҕар кинигэ: (саха литэрэтиирэтин матырыйааллара): бастакы сүһүөх оскуолаҕа үөрэнии 3-с сыла». На титульном листе учебника было написано 1933 г., а на обложке – 1934 г. В 1935 г. рассказ был напечатан в книге «А.Б. Чиэхэп. Талыллыбыт кэпсээннэр». Позже 1941 г. рассказ издавался в учебной книге «Литература хрестоматията. Бастааҥҥы оскуола төрдүс кылааһыгар». В этой книге было изменено не только название рассказа на «Ванька Жуков», но и была проделана тщательная редактура предыдущего перевода самим переводчиком.

Полное собрание сочинений народного писателя Якутии Д.К. Сивцева-Суорун Омоллоона «Айымньылар уонна үлэлэр толору хомуурунньуктара» имеет 14 томов. В 10 томе, который вышел в 2009 г. под редакцией О.Н. Корякиной-Умсуура, были изданы оба варианта перевода рассказа «Ванька Жуков» [1]. В результате постпереводческого анализа двух вариантов перевода выявлены следующие виды правок переводного текста:

1. Переводческая редактура лексики.

В двух вариантах перевода имеется немало чисто переводческой редактуры **лексики**, с целью улучшения точности перевода. Например, в предложении *Днем он спит в людской кухне или* ***балагурит*** *с кухарками* имеется разговорная лексика *балагурить*. В первом варианте на якутский язык переводится как *кухаркалары кытта* ***ыаспайдаһар,*** а во втором ***–*** *кухаркалары кытта* ***лахсыһар.*** Переводчик правильно подметил эмоционально-окрашенную разговорную лексику *балагурить* и сначала перевел его также эмоционально-оценочной лексикой *ыаспайдаһар*, затем поменял на другую эмоционально-оценочную лексику *лахсыһар*. Эти две лексики якутского языка и по значению и по стилю очень точно передают слово *балагурить*. Можно было использовать и тот, и другой вариант. Этот пример наглядно показывает степень тщательности работы переводчика над текстом как во время перевода, так и в постпереводческом этапе.

2. Исправление искажения информации текста.

Исправление искажения информации текста мы видим в примере *Этот Вьюн необыкновенно* ***почтителен***. Слово *почтителен* в 1-м варианте переводится: ***ытырымтыа***; во 2-м варианте: *бэрт* ***эккэһик***. В первом варианте мы видим не верную интерпретацию содержания (искажение информации текста), что было исправлено самим переводчиком во втором варианте.

3. Исправление стилевого регистра.

Исправление стилевого регистра и прямого перевода наблюдается в следующих примерах: *... говорит он,* ***подставляя бабам*** *свою табакерку* – 1 вариант перевода: ***бытаahахтарга*** *бэйэтин холтуунун* ***тоһуйталыыр***; 2 вариант: ***дьахталларга*** *бэйэтин холтуунун* ***уунар.*** Здесь мы наблюдаем обоснованную замену сниженной лексики *бытаahах* на нейтральный, литературный вариант *дьахталлар*; а деепричастие *подставляя* в первом варианте переводится способом калькирования, что было изменено на узуальный глагол *уунар.*

4. Исправление прямого перевода.

Например: *Ванька* ***вздохнул, умокнул*** *перо и продолжал писать* – 1 вариант перевода: *Уйбаан* ***өрө*** *тыынна, бөрүөтүн* ***сиигиттэн*** *уонна эмиэ суруйан барда;* 2 вариант: *Ванька* ***үөһэ*** *тыынна, бөрүөтүн* ***чэрэниилэҕэ уган ылла*** *уонна эмиэ суруйан барда.* В этом примере глагол *умокнул* калькируется деепричастием *сиигиттэн*, что было исправлено аналитическим сочетанием *чэрэниилэҕэ уган ылла*. Следует особо подчеркнуть, что в якутском языке очень широко используется аналитический способ образования.

5. Исправление разговорных слов на литературный вариант.

В первом варианте перевода встречаются такие разговорные слова как: ***дөксө, көөттүм*** *(*опущение слога вместо ***көр+бут+үм), бирээмэ, олорооччуктар (олор+ооччу+к+тар), бытаahах, чимэчи.*** Всё это во втором варианте заменено литературными словами.

6. Исправление грамматических недочетов.

А также есть грамматические изменения: 1 вариант: *симириктээн* ***одуулаан (одуулаа+н);*** *тойонум туугунан* ***түбэһэр (түбэс+эр)*** *кырбыыр; 2 вариант: хараҕын быһа симэ-симэ* ***одуулаһан****; тойонум туугунан* ***түбэһиэх*** *кырбыыр;* деепричастие ***одуулаан*** стало ***одуулаһан (***добавлен аффикс совместно-взаимного залога*),* а ***түбэһэр-түбэһиэх,*** что более соответствует узуальным нормам якутского языка.

7. Стремление к семантической точности.

Стремление к семантической точности видим в примерах: *...старчески* ***хихикая*** – 1 вариант перевода: *кырдьаҕастыы* ***быычыгырыы-быычыгырыы,*** 2 вариант: *кырдьаҕастыы* ***күлэн сэһигирии-сэһигирии***. Якутский глагол *быычыгыраа* имеет другое значение. В Большом толковом словаре значение этого слова определяется так: “чирикать, щебетать (о птицах)”; “говорить скороговоркой, щебетать (обычно о детях и молодых женщинах)” [2, 825 с]. По этому определению, ясно что деепричастие *быычыгырыы* никак не может использоваться по отношению к старику. Глагол *сэһигирэ* в словаре объясняется так: “смеяться негромко, весело, издавая звуки “һэ-һэ-һэ” [3, 606 с.]. Значит, прав был переводчик, заменяя деепричастие на другой более подходящий по семантике вариант. *Каштанка ..., обиженная отходит в сторону* – 1 вариант перевода: ***баттанан*** *туорааn барар*; 2 вариант: ***өһүргэнэн*** *туорааn барар*. Здесь слово *өһүргэнэн* семантически более точен, чем вариант *баттанан*. То же стремление к семантической точности наблюдается в следующем примере: *воздух* ***прозрачен и свеж*** – 1 вариант: *салгын* ***сөрүүн***, 2 вариант: *салгын* ***чэбдик***.

8. Стремление к соблюдению узуальных норм якутского языка.

Стремление к соблюдению узуальных норм якутского языка наблюдаем в следующих примерах: *Ванька* ***покривил рот ... и всхлипнул*** – 1 вариант перевода: ***айаҕа*** *мэрбэйдэ,* 2 вариант: ***уоһа*** *мэрбэйдэ.* В якутском языке принято говорить *уоһа мэрбэйэр*. *Дед...* ***щурит глаза*** *на ярко-красные окна* – 1 вариант перевода: *оҕоньньор... кыһыл түннүгүн* ***симириктээн*** *одуулаан эрдэҕэ;* 2 вариант: *оҕоньньор кыһыл түннүгүн* ***хараҕын быһа симэ-симэ*** *одуулаһан эрдэҕэ.* Аналитический вариант перевода ***хараҕын быһа симэ-симэ одуулаһар*** более точно передает значение словосочетания и соответствует узуальным нормам якутского языка.

9. Стремление адекватной передачи безэквивалентной лексики.

У переводчика имеется интересный способ передачи безэквивалентной лексики: ***Подмастерья*** *надо мной насмехаются* ***–*** 1 вариант перевода: ***бадмастыарыйалар*** *миигин күлүү ыналлар,* 2 вариант: ***маастарга үөрэнээччилэр*** *миигин күлүү ғыналлар*. В первом варианте перевода используется способ транскрипции, а во втором нахождение аналога, исходя от значения слова.

10. Исправление тавтологии.

Работу над разнообразием синонимических вариантов видим в примере: *...****от нечего делать*** *выучила его читать, писать,* ***считать*** *до ста.* В первом варианте переводится*:* ***тугу да ғынара суоҕуттан кинини аҕарга****, суруйарга, сүүстээх ахсааны* ***аҕарга*** *үөрэппитэ*. Как видно тут имеется тавтология *аҕарга* и прямой перевод словосочетания *от нечего делать*. Исправленный вариант получился таким: ***олоруохтааҕар Ваньканы аҕарга****; суруйарга, сүүстээх ахсааны* ***суоттуурга үөрэппитэ***. Переводчик исправил кальку на узуальный вариант *олоруохтааҕар* и разнообразил однородные члены предложения с помощью синонима: *аҕарга, суоттуурга.*

11. Исправление орфографии текста.

Постпереводческая правка коснулась и орфографии текста: 1 вариант: *түннүк* ***диэкки*** *көрдө; олорооччуктар* ***кэпсиэбэттэр****;* 2 вариант:

түннүк ***диэки*** *көрдө; олорооччуктар* ***кэпсээбэттэр.*** Наблюдается исправление правописания в словах ***диэкки-диэки***, ***кэпсиэбэттэр-кэпсээбэттэр***.

12. Работа над новообразованиями (неологизмами).

Переводчик образовывает новое звукоподражательное слово, близкое по звучанию к звукоподражательному глаголу *крякать – кээҕиргиир*: *И дед* ***крякал****, и мороз* ***крякал****, а глядя на них, и Ванька* ***крякал*** – 1 вариант: *оҕонньор эмиэ* ***аҕылыыр,*** *тымныы эмиэ* ***аҕылыыр,*** *оттон кинилэри көрө-көрө Баанька эмиэ* ***аҕылыыр***; 2 вариант: *оҕонньор эмиэ* ***кээҕиргиир,*** *тымныы эмиэ* ***кээҕиргиир,*** *оттон кинилэри көрө-көрө Ванька эмиэ* ***кээҕиргиир.*** Слова *кээҕиргиир* нет в якутском языке, по крайней мере, не было. Суорун Омоллоон по сходству звуков сам выводит это слово от русского *крякать*. Кроме этого неологизма у Д.К. Сивцева имеются и такие новообразования: ***ытыктамтаҕай-ытык+та+мтаҕай*** и ***эккэһик-эккэ+һик.***

Как видно из примеров, постпереводческая редактура текста самим переводчиком намного улучшила качество переводного текста.

В результате постпереводческого анализа второго варианта перевода в сравнении с предыдущим переводом, выявлено: 1) всего 12 видов правок переводного текста; 2) не только сам перевод текста, но и постепереводческое редактирование текста имеет огромное, а иногда и решающее значение в работе переводчика; 3) народный писатель Суорун Омоллоон в результате постпереводческой редактуры улучшил свой перевод.

Библиографический список

1. Сивцев Д.К.- Суорун Омоллоон. *Полное собрание сочинений и трудов в 14 т.* Т. X. Переводы. Под редакцией О.Н. Корякина-Умсуура. Якутск, 2009.
2. Быычыгыраа. *Большой толковый словарь якутского языка в 15 т.* Т. II: *(Буква Б)*. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск, 2005.
3. Сэһигирээ. *Большой толковый словарь якутского языка в 15 т.* Т. IX: *(Буква С)*. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск, 2012.

References

1. Sivcev D.K.- Suorun Omolloon. *Polnoe sobranie sochinenij i trudov v 14 t.* T. X. Perevody. Pod redakciej O.N. Koryakina-Umsuura. Yakutsk, 2009.
2. Byychygyraa. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka v 15 t.* T. II: *(Bukva B)*. Pod redakciej P.A. Slepcova. Novosibirsk, 2005.
3. S`ehigir`e`e. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka v 15 t.* T. IX: *(Bukva S)*. Pod redakciej P.A. Slepcova. Novosibirsk, 2012.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 811

Mironenko V.V.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of social and humanitarian disciplines, branch of Crimean Federal University n.a. V.I. Vernadsky (Russia, Sevastopol), E-mail: vikmir2606@yandex.ru*

AVIATION ABBREVIATIONS IN PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE OF A TOUR OPERATOR. The subject of the research is the features and characteristics of abbreviations in modern English, more precisely, aviation abbreviations, which are full-fledged units of language and thinking, they participate in all the thinking processes of a tour operator, categorize reality in the tourism sphere, verbalize the key concepts which are involved in the process of storage and transmission of information, reflect the various elements of professional activity. The article defines the role of aviation abbreviations in professional foreign language vocabulary, clarifies their meaning, discusses their cognitive and semantic characteristics and the reasons for their increased use by professionals. In the process of work, the following research methods are used: descriptive, conceptual, semantic, pragmalinguistic, classification method, semantic and cognitive field method. The scientific novelty of the research is determined by the fact that for the first time a comprehensive cognitive and pragmatic study of aviation abbreviations in the professional English-language communication of the tour operator has been undertaken. As a result, the semantic role and functions of aviation abbreviations were determined, their thematic features in the implementation of communication strategies in professional tourism activities were disclosed.

Key words: **aviation abbreviations, foreign language vocabulary, tour operator, tourism, terminology, category, characteristics, function, language, professional activity.**

В.В. Мироненко, *канд. пед. наук, доц. каф. социально-гуманитарных дисциплин, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, филиал в Севастополе, г. Севастополь, E-mail: vikmir2606@yandex.ru*

АВИА-АББРЕВИАТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ ТУРОПЕРАТОРА

Предметом исследования являются особенности и характерные черты аббревиации в современном английском языке, а именно, авиа-аббревиатуры, представляющие собой полноправные единицы языка и мышления, участвующие во всех мыслительных процессах туроператора, категоризирующие реалии действительности в туристической сфере, вербализирующие ключевые концепты, участвующие в процессе хранения и передачи информации, отражающие различные элементы профессиональной деятельности. В статье определена роль авиа-аббревиатур в профессиональной иноязычной лексике, уточнено их значение, рассмотрены их когнитивно-семантические характеристики и причины активизации их использования профессионалами. В процессе работы применялись следующие методы исследования: описательный, концептуальный, семантический, прагмалингвистический, метод классификации, метод семантического и когнитивного поля. Научная новизна исследования определяется тем, что впервые предпринято комплексное когнитивно-прагматическое изучение авиа-аббревиатур в профессиональной англоязычной коммуникации туроператора. В результате чего, была определена семантическая роль и функции авиа-аббревиатур, раскрыты их тематические особенности в реализации коммуникативных стратегий в профессиональной туристической деятельности.

Ключевые слова: **авиа-аббревиатуры, иноязычная лексика, туроператор, сфера туризма, терминология, категория, характеристика, функция, язык, профессиональная деятельность.**

Formulation of the problem. In the harsh conditions of competition of the modern tourist business, the success and well-being of airlines companies directly depend on the ability of employees to respond to emerging customer's needs quickly in order to meet them. In this regard, the tour operator has to think about and perform a lot of operations per unit of time. Therefore, it is not possible for him or her to spend time and efforts on processing, transmitting and storing capacious, difficult-to-reproduce and difficult-to-remember units of language and speech. Due to this, professional communication of a modern tour operator is rich in abbreviated units, the number of which is constantly increasing.

Despite the fact that the abbreviations of the English language have already been the subject of a special analysis, and many essential characteristics have already been described, the features of the use of aviation abbreviations remain less studied and therefore their research is relevant today.

Analysis of recent publications. The factors and spheres of realization of language transformations were considered by such scientists as T.A. Van Dyck [1], V.G. Gak [2], I. Golovanova [3], L.N. Lubozheva [4]. Such researchers like G.I. Babiy [5], I.V. Zorin [6], V.A. Kvartalnov [7], N.N. Mikhailov [8], N.A. Tyuleneva [9], N.V. Filatova [10], [11], V.D. Chepik [11], M.A. Cherkasova [12] paid a great attention to the problem of determining the tourist discourse as a special kind of institutional discourse. Linguocultural aspects of the functioning of abbreviations in different spheres were revealed by N. Rakitina [13, 14].

Evaluation analysis of aviation- abbreviations in tourism was not previously conducted.

Statement of basic material. The formation of the worldview, thinking, communicative behavior of a language personality is greatly influenced not only by the linguistic culture, in our case the English one, but also by the scope of its direct activity and professional affiliation. A linguistic person, becoming a member of any field of activity, acquires behavioral stereotypes, motives, goals, objectives, values, characteristic of this field, and develops the appropriate type of institutional discourse, becoming part of the collective

professional consciousness, and, accordingly, a professional language personality [15, с. 45–48].

The professional personality of a tour operator is shaped and largely determined by the specifics of modern tourism business, which determines a particular view of the surrounding reality, directly influences the character of the lexical units used, including abbreviations, in professional foreign language communication [16].

Aviation abbreviations are simple external units of language. They act as deputies for bulky descriptive names in the tourism sphere, and at the same time they do not change either their content or their grammatical structure. These units of language and speech are so convenient that sometimes the original version of the name is completely crowded out of use. Using air abbreviations in professional lexicon, a tour operator tries to simplify, store, reproduce, increase the amount of information and save his or her own efforts. It leads to the great growth rate of air abbreviation units in professional foreign language communication.

Calling the reasons for the active use of aviation abbreviations by tourists and tour operators in the process of booking and buying tickets, we can distinguish a gradual intensification of relations with western partners, the need for tourists in socialization in the world community (especially it considers the current political situation). In addition, one of the main factors is the universality of the borrowed name – it does not need to be translated, and the speaker will be understood in any country [17, с. 89–92].

Today there is a need for a compact name of the object / phenomenon / service. The categorical apparatus includes the following nominations: passenger, flight quality, ticket, cost, direction, time. Let's consider them in more detail:

1. *A category of passengers:*

– Pax – пассажир;

– RNR – имя пассажира, указанное для электронного бронирования;

– TCP – пассажиры, которые путешествуют вместе;

– GV (10,4,..). – количество пассажиров (минимум), которые должны вылететь и прибыть вместе;

– No Show – пассажир не указывает дату вылета.

Passengers can book tickets that denote a certain quota of seats in the plane. There are different gradations.

2. *A category of Class:*

– P – первыйкласс, улучшенный;

– F – первыйкласс;

– A – первыйкласссоскидкой (airlines have basic fares for flights that they can lower if it is profitable to them in a certain period of time);

– J – улучшенныйбизнес-класс (the passenger is given a seat in the cabin with more spacious seats than in the usual business class, the menu has a large selection of dishes, and entertainment is provided);

– C – стандартный бизнес-класс;

– D – бизнес-класс со скидкой;

– W – улучшенныйэкономическийкласс (the distance between the rows is somewhat larger than in the ordinary economy class);

– K, S – экономический класс с фиксированными тарифами (there are no discounts for such tickets);

– B, H, L, M, Q, T, V, Y – экономический класс со скидкой;

– E, U – коддля «челночных» (short-haul flights where booking is not made, and the place is confirmed at check-in);

– G – ограничение по времени заказа и количеству билетов;

– R – единый класс обслуживания по фиксированным тарифам;

3. *A category of ticket:*

– E-tickets – электронныебилеты (full payment is made before using the ticket);

– SATA ticket – билет для студентов (ISIC, до 35 лет) или молодежи (IYTC, до 26 лет);

– Reissue – изменения, которые необходимо внести для выдачи нового билета;

– TTL – конечный срок действия билета;

– W2A – билет с двумя взрослыми;

– YRT – билет сроком действия на 1 год.

Usually the ticket is issued with a confirmed status – 'OK'.For some fares, it is possible to issue tickets with the 'RQ' status (request for a place at check-in). The ticket for babies (up to 2 years), flying without a seat, indicates the status of 'NS'.

4. *A category of tariff:*

– PTA/Prepaid ticket Advice – желательна предоплата билета;

– Fare Basis – буквенно-цифровое обозначение тарифа по данному купону;

– NVB/NVA (NOT VALID BEFORE / NOT VALID AFTER) – недействителен до/ недействителен после.The date, earlier and later of which a person cannot use this flight coupon, if the rules allow for changes in dates. If the columns are empty, it means that this ticket is valid for at least a year.

– FARE CALCULATION – расчет тарифа (по всему билету). It consists of three-letter city codes, two-character carrier codes and tariff components in the NUC (neutral calculation units). The national tax is also decrypted (airport taxes). The column may also contain service information.

– FARE – тариф перевозки (for example, if the ticket is issued on the London-Moscow route, the fare will be listed in pounds (GBP). Countries with soft currencies (including Russia) have fares published in US dollars. In case the ticket is issued on confidential tariff, in this column the tariff may not be specified (replaced by the 'IT' or 'FORFAIT' icon);

– TOTAL – всего. The total cost of the ticket (fare plus airport charges) in the currency of the ticket in issue point. In Russia, for different airlines it can be both rubles and US dollars. If the ticket is issued at a confidential fare, the amount in this column may not be indicated (it may be replaced with the 'IT' or 'FORFAIT' badge);

– EQUIV/ FARE PD – эквивалент тарифа в валюте пункта выписки (if the currency of the discharge point is different from the currency of the starting point);

– TAX – такса. Two-letter designation and airport tax amount in the currency of the discharge point;

– CASH (наличные), INVOICE или INV (безналичная оплата);

– CC – номер кредитной карты;

– RT Fares. Тарифы обратного пути.

5. *A category of dirrection:*

– Dep –вылет;

– Destination– пункт прибытия, из которого самолет возвращается обратно;

– Non-rerte/Non-reroutable –направление полета не меняется;

– OpenJaw – полет в один пункт с последующим вылетом из другого;

– Endorsements/Restrictions Передаточная надпись, указывающая на различные ограничения на перевозку по данному билету, а также возможность «передачи» (endorsement) пассажира другому перевозчику. Example: if the column indicates 'SU / KL ONLY', this means that this ticket is valid on Aeroflot (SU) and 'KLM' flights (KL). If the fare conditions allow changes, then even on the already booked ticket, you can change the airline. Example: 'RES CHG USD 50' or 'ONE INBOUND REB FREE' means 'Changing a reservation with a $ 50 fine' or 'one change of the return date is free'. Typically, the following template is distributed to the most preferential ('hard') tariffs: 'XX ONLY / NON REF / NO CHG / NO REROUT ': 'The ticket is valid only on the carrier XX / Ticket is not refundable / Date changes on the ticket are not possible / Changing the route is prohibited'. This column also displays service information.

6. A category of time:

– ETA – расчетное время прибытия самолета;

– ETD – расчетное время вылета самолета [18].

The review of the above-mentioned abbreviations of the modern English language showed that they are various: from simple (formed from the initial letters of several words), to more complex.

Abbreviation as a method of word formation is a complex, multifaceted phenomenon. The distribution of aviation-abbreviations is associated with the emergence of complex denotations in reality, requiring for their designation of phrases or complex words. The function of the abbreviation in the process of communication consists in a more economical expression of thought and the elimination of redundancy of information. In the abbreviations, information is transmitted by a smaller number of characters, so the 'capacity' of each character is larger than in the corresponding initial units, which gives reason to consider the abbreviation as one of the types of speech message optimization. The relevance of abbreviation is determined by the need for naming new concepts and objects.

Conclusion. Obviously, the features of the above types of aviation abbreviations of the lexical-semantic field 'Tourism' in English are largely determined not only by the specifics of their use and the peculiarity of the tourism industry in the recent period of development of Russian society, but also by the fact that the corresponding term system is in stages of active development and formation, which is especially characteristic of its component, which includes the nomination of international tourism. Meanwhile, the preparation of high-quality terminological dictionaries of various thematic areas, including dictionaries targeted at tourism workers who study English, is currently one of the most urgent tasks.

Careful study of the special abbreviations of the tourism industry, functioning in modern English, is one of the prerequisites for the preparation of a dictionary of tourist terms for learners of English language.

Библиографический список

1. Ван Дейк Т.А. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс, 1989.
2. Гак В.Г. *Языковые преобразования; Виды языковых преобразований. Факторы и сферы реализации языковых преобразований*. Москва, 2010.
3. Голованова И. Когнитивно-историческое терминоведение: предмет, проблематика, инструментарий. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2008; 2: 51 – 54.
4. Лубожева Л.Н. *Процессы терминологизации и детерминологизации специальной лексики*. Челябинский государственный университет, 2012. Available at: http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Philologia/7_100759.doc.htm
5. Бабий Г.И. *Формирование коммуникативной культуры менеджеров туристской деятельности в процессе их профессиональной подготовки*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1999.

6. Зорин И.В. *Теоретические основы формирования содержания профессионального туристского образования.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.
7. Квартальнов В.А. *Теоретические основы становления и развития системы непрерывного профессионального образования в сфере туристской деятельности.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2000.
8. Михайлов Н.Н. *Английский язык для направлений «Сервис» и «Туризм».* Москва: Академия, 2011.
9. Чепик В.Д., Кальней В.А., Селкин А.И. *П*одготовка научно-педагогических кадров для туризма. *Актуальные проблемы туризма*: сб. науч. тр. Рос. междунар. академии туризма. 1996–1997: 45 – 48.
10. Филатова Н.В. *Дискурс сферы туризма в прагматическом и лингвистических аспектах.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2014. Available at: http://dlib.rsl.ru /01005545937
11. Чепик В.Д. *Методология профессионального туристского образования*: монография. Москва: Сов. спорт, 2001: 180 – 198.
12. Черкасова М.А. Дискурсивная деятельность профессиональной личности. *Лингвистические и культурологические традиции и инновации*: материалы X Международной научно-практической конференции. Томск: ТПУ, 2010.
13. *Практикум по психодиагностике личности: Дидактические материалы.* Отв. ред. Н.К. Ракович. Минск: БГПУ им. М. Танка, 2002.
14. Ракитина Н. *Лингвокультурологические аспекты функционирования аббревиатур в политическом дискурсе.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2007.
15. Ромадина И.Д. Global English как международный язык сайта туристических услуг. *Вестник Волгоградского государственного университета.* 2014; 12: 89 – 92.
16. Филатова Н.В. Жанровое пространство туристического дискурса. *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова.* 2012; 2: 76 – 82.
17. *Туристический терминологический словарь*. Available at: http://www.slovarnik.ru/html-turist/t/turistika.html
18. Тюленева Н.А. *Лингвокогнитивные стратегии позиционирования и продвижения туристических услуг в российской и англо-американской рекламе.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2008.

References

1. Van Dejk T.A. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya.* Moskva: Progress, 1989.
2. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya; Vidy yazykovyh preobrazovanij. Faktory i sfery realizacii yazykovyh preobrazovanij.* Moskva, 2010.
3. Golovanova I. Kognitivno-istoricheskoe terminovedenie: predmet, problematika, instrumentarij. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2008; 2: 51 – 54.
4. Lubozheva L.N. *Processy terminologizacii i determinologizacii special'noj leksiki.* Chelyabinskij gosudarstvennyj universitet, 2012. Available at: http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Philologia/7_100759.doc.htm
5. Babij G.I. *Formirovanie kommunikativnoj kul'tury menedzherov turistskoj deyatel'nosti v processe ih professional'noj podgotovki*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1999.
6. Zorin I.V. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya soderzhaniya professional'nogo turistskogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2001.
7. Kvartal'nov V.A. *Teoreticheskie osnovy stanovleniya i razvitiya sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v sfere turistskoj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2000.
8. Mihajlov N.N. *Anglijskij yazyk dlya napravlenij «Servis» i «Turizm».* Moskva: Akademiya, 2011.
9. Chepik V.D., Kal'nej V.A., Seselkin A.I. *P*odgotovka nauchno-pedagogicheskih kadrov dlya turizma. *Aktual'nye problemy turizma*: sb. nauch. tr. Ros. mezhdunar. akademii turizma. 1996-1997: 45 – 48.
10. Filatova N.V. *Diskurs sfery turizma v pragmaticheskom i lingvisticheskih aspektah.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2014. Available at: <http://dlib.rsl.ru> /01005545937
11. Chepik V.D. *Metodologiya professional'nogo turistskogo obrazovaniya*: monografiya. Moskva: Sov. sport, 2001: 180 – 198.
12. Cherkasova M.A. Diskursivnaya deyatel'nost' professional'noj lichnosti. *Lingvisticheskie i kul'turologicheskie tradicii i innovacii*: materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tomsk: TPU, 2010.
13. *Praktikum po psihodiagnostike lichnosti: Didakticheskie materialy*. Otv. red. N.K. Rakovich. Minsk: BGPU im. M. Tanka, 2002.
14. Rakitina N. *Lingvokul'turologicheskie aspekty funkcionirovaniya abbreviatur v politicheskom diskurse.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2007.
15. Romadina I.D. Global English kak mezhdunarodnyj yazyk sajta turisticheskih uslug. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2014; 12: 89 – 92.
16. Filatova N.V. Zhanrovoe prostranstvo turisticheskogo diskursa. *Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova.* 2012; 2: 76 – 82.
17. *Turisticheskij terminologicheskij slovar'*. Available at: http://www.slovarnik.ru/html-turist/t/turistika.html
18. Tyuleneva N.A. *Lingvokognitivnye strategii pozicionirovaniya i prodvizheniya turisticheskih uslug v rossijskoj i anglo-amerikanskoj reklame*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2008.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 801

***Poskachina E.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K.Ammosov (Yakutsk, Russia),*
E-mail: poskachina.26@mail.ru

SYNONYMIC UNITS AS MEANS OF REALIZATION OF PERSUASION IN POLITICAL DISCOURSE. In the article synonymic units are regarded as a means of persuasion realized in German political discourse. The informational revolution covered all the spheres of society demands conscious and competent skills in information organization in different types of discourse. The necessity of the study of the synonymy role in information organization in political discourse and the importance of further development of ways of interaction to synonyms of other linguistic units in discourse building are the topicality of our research. In this case, synonymy becomes the way of reception of non-linguistic knowledge. Synonyms are treated not only as a mean of language in itself but as a strategic means which forms the political discourse. The results of the research prove that synonymic units can represent persuasion in political discourse and influence the recipient and emphasise definite sences and change the recipient's world image.

Key words: **synonymy, synonymic units, political discourse, persuasion, strategy, tactics**

***Е.Н. Поскачина,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: poskachina.26@mail.ru

СИНОНИМИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В фокусе внимания данной статьи – синонимические единицы как одно из средств реализации персуазивности в немецком политическом дискурсе. Интерес к данной проблеме объясняется прежде всего тем, что информационная революция, охватившая все сферы жизнедеятельности общества требует осознанного и компетентного владения законами организации информации в различных типах дискурса. Актуальность данного исследования определяется необходимостью определения и изучения роли синонимии в организации информации в политическом дискурсе и важностью дальнейшей разработки механизмов притяжения к синонимам других языковых единиц в построении дискурса. При этом синонимия, как и язык в целом, становится способом получения нелингвистического знания. Синонимы рассматриваются не только как средство языка в самом себе, а как средство, обеспечивающее актуализацию интенций языковой личности политика, как стратегическое средство, формирующее политический дискурс. Результаты исследования показывают, что синонимические единицы могут быть репрезентантами персуазивности политического дискурса, обладают сильным воздействующим потенциалом, способны выдвигать те или иные смыслы в центр внимания и изменить картину мира реципиента.

Ключевые слова: **синонимия, синонимические единицы, политический дискурс, персуазивность, стратегия, тактика.**

В настоящее время в лингвистической науке обозначился явный поворот от обобщенного характера исследований к анализу материала, предоставляемого самой жизнью во всем ее многообразии. Такое смещение акцентов обусловило расширение круга объектов лингвистического анализа. Если на ранних этапах лингвистической науки объектом описания были минимальные единицы языка, то в последнее время пристальное внимание уделяется более крупных единицам, а именно дискурсу, исследование которого предполагает включение в него всех аспектов речевой деятельности и речевого взаимодействия.

В эпоху глобализации и интернационализации особый интерес представляют собой исследования политического дискурса, о чем свидетельствуют достаточно большое количество работ различного формата. Обращение исследователей к политическому дискурсу определяется настоятельной необходимостью изучения способов сознательного влияния и воздействия на мнение общества посредством языка и роли психических процессов в обработке воздействий, которым подвергается человек.

Важной в этой связи является теоретическая разработка персуазивности политического дискурса, под которой понимается вербальное воздействие посредством коммуникативных стратегий убеждения с целью изменить поведение адресата, побудить к совершению посткоммуникативных действий [1, с. 29].

Любое использование языка предполагает воздействующий эффект, а политический дискурс – как сложное коммуникативное пространство, внутри которого функционирует язык политика, не только отражает политическую реальность, но и принимает участие в ее создании. Язык политика является своеобразной конструируемой системой, использующей речевые стратегии для сознательного воздействия на слушателя, а манипуляция, в свою очередь, есть запланированное, логически выстроенное влияние на адресата с учетом различных индивидуальных психологических характеристик.

Как справедливо отмечает О.Л. Михалева, отличительной чертой манипуляции является отношение к партнеру по взаимодействию не как к личности, обладающей самоценностью, а как к объекту или специфическому средству, посредством использования которого, достигаются, как правило, скрываемые цели манипулятора, реализуются его интересы и удовлетворяются собственные потребности без учета интересов, воли и желаний другой стороны – человека, выступающего в качестве объекта манипуляций [2, с. 89]. Таким образом, манипуляция – это вид психологического воздействия, направленного на побуждение адресата к совершению определенных манипулятором действий в результате скрытого внедрения в психику объекта целей, желаний, намерений, установок, отношений, не совпадающих с теми, которые объект смог бы сформулировать самостоятельно [2, с. 137].

Механизм манипуляции в политическом дискурсе осуществляется через понятия стратегии и тактики. По мнению Т. ван Дейка стратегии можно охарактеризовать как свойство когнитивных планов, которые представляют собой общую организацию последовательности действий и включают цели взаимодействия [3, с. 272]. А когнитивный план общения, согласно О.С. Иссерс, контролирует оптимальное решение коммуникативных задач говорящего в условиях недостатка информации о действиях партнера. Стратегия речевого поведения охватывает всю сферу построения процесса коммуникации, когда целью становится достижение определенных долговременных результатов. В самом общем смысле речевая стратегия включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана. Иными словами, речевая стратегия представляет собой комплекс речевых действий, направленный на достижение коммуникативной цели [4, с. 54].

Стратегия может быть реализована различными способами. Если речевую стратегию понимать как совокупность речевых действий, направленных не решение общей коммуникативной задачи говорящего, то речевой тактикой следует считать одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии. Следуя стратегической цели, адресант обобщает определенные факты и подает их в нужном свете, используя соответственно организованный дискурс через композицию и характер языковых средств, воздействуя на интеллектуальную, волевую и эмоциональную сферу адресата. Эффективность выбранной стратегии определяется степенью достижения желаемого перлокутивного эффекта.

О.Л. Михалева выделяет три основные стратегии в политическом дискурсе: стратегия на понижение, стратегия на повышение и стратегия театральности. Каждая выделенная стратегия репрезентируется посредством выбора тактик. Так, стратегия на понижение может быть выражена тактиками: анализ-«минус», тактикой обвинения и безличного обвинения, тактикой обличения, оскорбления и тактикой угрозы. Стратегия на повышение предназначена на максимальное увеличение значимости статуса политического субъекта и выражается тактиками: анализ-«плюс», тактикой презентации и неявной самопрезентации, тактикой отвода критики, а также тактикой самооправдания. Наличие в политическом дискурсе адресата наблюдателя обусловливает реализацию стратегии театральности – театральный подход к ситуации, представляющий её «трактовку в качестве драмы, где люди стараются произвести друг на друга определенное впечатление. Как и другие стратегии, стратегия театральности представлена определенным набором тактик: тактика побуждения, тактика кооперации, размежевания, информирования, тактика обещания, тактика прогнозирования, предупреждения, тактика иронизирования и тактика провокации [2].

В качестве рабочей гипотезы нами принимается положение о том, что одним из эффективных средств актуализации коммуникативно-прагматических стратегий являются синонимические единицы языка. Выбор определенных синонимов, их последовательное расположение в политическом дискурсе эксплицирует усилия говорящего, связанные с поиском адекватных замыслу и ситуации лексических средств, обнаруживает вкусовые и речевые предпочтения автора дискурса, позволяет дать выразительный сигнал адресованности. С этих позиций обратимся к анализу дискурса Ангелы Меркель, где реализуется тактика безличного обвинения с помощью синонимической пары языковых единиц Gleichgültigkeit и Schweigen:

Es geht hier also um nicht weniger und um nicht weniger als um den Kern von Kultur, Zivilisation und Demokratie. Die Geschichte hat immer wieder gezeigt: Dieser Kern kann verloren gehen. Es ist unsere Aufgabe, ihn lebendig zu halten. Was heißt das? Es darf uns nicht gleichgültig sein, wenn Extremisten versuchen, durch das Brandenburger Tor zu marschieren. Es darf uns nicht gleichgültig sein, wenn Rechtsextremisten in unseren Parlamenten sitzen. Gleichgültigkeit und Schweigen hängen sehr eng miteinander zusammen. Wenn Schweigen vielleicht noch die Angst vor dem Aussprechen der eigenen Erkenntnis ist, so ist die Gleichgültigkeit schon der erste Schritt dahin, unverzichtbare Werte aufs Spiel zu setzen [5].

Дискурс посвящен теме культуры и цивилизации. А именно, речь идет о том, что Германия, развязавшая Вторую мировую войну, несет на себе и по сей день груз вины и ответственности за деяния, которые имели место быть и были обусловлены тогдашней политикой. Канцлер А. Меркель осуждает действия людей, которые противоречат нормам демократии, для этого она использует лексические единицы *Gleichgültigkeit* und *Schweigen*. Однако автор не называет конкретных лиц, на которых может быть возложена вина за события, принесшие европейскому сообществу огромные людские и материальные потери. Оценка ситуации из исторического прошлого страны, в которой люди были равнодушными и молчали, позволяет оценить их, не называя субъекта действия. Для этого предназначено синонимическое соотношение лексических единиц *Gleichgültigkeit* и *Schweigen*.

Лексическая единица *Gleichgültigkeit*, определяемая как ‘Teilnahmslosigkeit, gleichgültiges Verhalten, Desinteresse’ [6, с. 616] и её синоним *Schweigen* со значением ‘das Nicht[mehr]redden’ [6, с. 1370] организуют информацию в дискурсе по принципу причина – следствие. Знание толкования данных лексем позволяет организовать и передать нужную автору дискурса информацию. Это также прослеживается в смысловом наполнении лексемы *молчание* в русском языке, компонентом которой является *‘общее замалчивание чего-либо’* [7, с. 554] и лексемы *равнодушие,* означающей *‘безразличие, безучастие к людям, к окружающему, к происходящему’* [7, с. 1055]. Языковые единицы *Gleichgültigkeit* и *Schweigen* являются яркими примером скрытого обвинения. А. Меркель, рассуждая о моральных качествах людей, молчащих перед страхом смерти или ареста, обвиняет их, таким образом, в их безучастии. Отметим при этом, что рассматриваемые синонимические единицы употреблены в такой последовательности не только потому, что их значения соответствуют положению дел в действительности, но и потому, что смысловые компоненты этих синонимов способны, согласно мнению и намерению автора, сформировать в сознании реципиента смыслы, в которых заинтересован автор дискурса.

В следующем примере использованием синонимов реализуется стратегия на повышение. Синонимические единицы *Ziele, Visionen, Leitlinien* участвуют в тактическом ходе «анализ – плюс» в следующем фрагменте дискурса:

Zukunftsperspektiven können wir immer nur sehr schwer einschätzen. Nächstes Jahr wird die Bundesrepublik 60 Jahre. Wenn man 1949, als sie gegründet wurde und das Land in Trümmern lag, nach den Perspektiven unserer Entwichklung gefragt hätte, hätte sich sicherlich nicht jeder vorstellen können, wie die Bundesrepublik heute aussieht. Insofern will ich eigentlich Mut machen, dass wenn wir klare Ziele haben, Visionen haben, wir auch das, was wir heute für gar nicht schaffbar halten, doch schaffen können. Ich finde, dieser Mut zu Visionen, der Mut zu Leitlinien, auch der Mut zu der Konstanz, diese Leitlinien durchzuhalten, muss uns leiten. Die Vergangenheit zeigt uns, dass man das schaffen kann. Ich finde, diesen Optimismus sollten wir auch nach außen tragen [5].

Стратегия на повышение посредством тактики «анализ-плюс» представляет собой основанное на фактах рассмотрение ситуации, ее анализ, который сопровождается выражением положительной оценки описываемой ситуации. Эта оценка выражена постепенным введением в дискурс синонимических единиц языка *Ziele, Visionen, Leitlinien* [8].

В данном фрагменте лексема *Ziel* используется автором дискурса для выражения смысла ‘Ende einer Wettkampfstrecke, das durch eine Linie, durch Pfosten o. Ä. markiert ist’ [6, с. 1856]. Этот смысловой компонент имеет важное значение для выражения динамики смысла в направлении со знаком «+». Именно этим признаком показана названная динамика смысла, который движется и сцепляется с другими смысловыми компонентами лексемы *Leitlinie* ‘bestimmender Grundsatz’, ‘leitender Gesichtspunkt’, ‘richtungsweisender Anhaltspunkt’ [6, с. 1011].

Таким образом, происходит приращение к уже выраженному словом *Ziel* смыслу. Это приращение позволяет подойти к общему видению, миссии государства, выраженному лексемой *Vision* с семантическим компонентом ‘Vorstellung bes. in Bezug auf Zukünftiges entworfenes Bild’ [6, с. 1741].

Для достижения поставленной цели автор дискурса ссылается на положительный пример из истории страны, с его помощью реализуется эмоциональная стратегия. Здесь речь идет о послевоенной Германии, которая была в тот период в руинах, ее жители не могли быть полностью уверенными, что в их ближайшем будущем уровень и качество жизни будут изменяться в лучшую сторону.

Как подчеркивает А. Меркель, государство, наметив определенные цели и определив основные линии развития страны, оказалось способным достичь высокого уровня жизни населения и изменить социальный, экономический и политический статус Германии в мировом сообществе. Автором дискурса используется основанный на фактах анализ текущей ситуации, затем следует отсылка к подобной ситуации из исторического прошлого страны. В заключении А. Меркель выражает надежду на оптимизм и веру жителей Германии, их веру в лучшее будущее страны. Федеральный канцлер обращает внимание слушателей на то, что в настоящий момент у немецкого общества есть все предпосылки для преодоления трудностей и выхода из финансового кризиса.

Воздействие на сознание адресата реализуется за счет использования единиц анализируемого синонимического ряда. В данном фрагменте дискурса актуализируются семантические компоненты синонимических единиц *Ziele, Visionen, Leitlinien*. Эти синонимические единицы имеют потенциальный прагматический смысл, способный изменить картину мира реципиента.

В заключительном слове Ангела Меркель реализует стратегию на повышение с помощью тактики презентации – представление своих коллег в более выгодном по сравнению с другими политиками виде:

Schließen möchte ich mit einem Wort des Danks. Herr Hauff und die Mitglieder des Rats für Nachhaltige Entwicklung investieren viel Zeit, Kraft und Mühe in die Arbeit zum Wohle der Nachhaltigkeit und haben hoffentlich auch viel Freude und Leidenschaft. Sie verstehen es, mit einer klugen Mischung aus Lob und Kritik auch uns weiter am Ball zu halten. Man braucht ja auch immer ein bißchen Ermunterung. Auf diesem Weg können wir es vielleicht schaffen, dass man dann sagt: Nachhaltigkeit: "made in Germany" ist etwas Gutes [5].

Положительную оценку работы своих коллег автор дискурса выражает использованием языковых средств, эксплицитно выражающих его симпатию к своим коллегам. Этими средствами являются такие синонимические единицы как *Kraft* и *Mühe*, а также *Freude* и *Leidenschaft*. Лексемы *Kraft* и *Mühe*, согласно синонимическому словарю Duden, имеют общие смысловые компоненты *'Arbeit'*, 'Kraftaufwand' [9, с. 625]. Тактика презентации реализуется таким семантическим компонентом лексемы *Kraft*, как 'in besonderer Weise Einfluß ausübende, ideologisch ausgerichtete Gruppe von Menschen' [6, с. 954]. Этот смысловой компонент взаимодействует с компонентом лексемы *Mühe* 'mit Schwierigkeiten, Belastungen verbundene Anstrengung; zeitraubender [Arbeits] aufwand' [6, с. 1105].

Такое взаимодействие оказывает воздействующий эффект на реципиента. Канцлер ФРГ выражает благодарность членам Совета по устойчивому развитию, которые прилагают к своей работе много усилий. Их старания являются силой и потенциалом государства, поскольку работа Совета по развитию вносит огромный вклад в создание имиджа Германии в мировом сообществе. Их целью является достигнуть такого результата, чтобы в будущем любой человек в мире мог сказать, что *«made in Germany» ist etwas Gutes.*

Обратимся к другим лексическим единицам: *Freude* и *Leidenschaft*, находящимся в отношении синонимии. Известно, что хорошая работа в любой сфере всегда вызывает положительные эмоции исполнителей, то есть приносит удовольствие. Это показано соотношением синонимических единиц, в котором имеет место взаимодействие семантических компонентов лексемы *Freude* 'hochgestimmter Gemütszustand', 'das Froh- und Beglücktsein' и 'etw., was jmdn. Erfreut' [6, с. 576] с компонентами смыслового объема *Leidenschaft* ‚große Begeisterung', ‚ausgeprägte Neigung', ‚Passion' [6, с. 1008].

Лексема *Leidenschaft* имеет в своем смысловом объеме общий с лексемой Freude компонент 'Gemütszustand' [6, с. 1008]. В этом взаимодействии актуализируемый смысл развивается по нарастающей. Радость членов Совета, которую им приносит их работа, превращается в воодушевление и страсть к работе.

Таким образом, А. Меркель выражает мысль о том, что работа в Совете по устойчивому развитию выполняется ее членами с большим желанием, страстью, она приносит им удовольствие. Данный факт передается наполнением всего смыслового комплекса, реализованного парным сочетанием синонимов *Freude* и *Leidenschaft*.

Политический дискурс как разновидность персуазивного дискурса характеризуется манипулятивной спецификой. Эта специфика выражается в оказании речевого воздействия на адресата с целью внести когнитивные изменения в его картину мира. Персуазивность в когнитивно-дискурсивной парадигме представляет собой воздействие посредством коммуникативных стратегий, нацеленное на изменение поведения адресата, на побуждение к совершению/не совершению определенных посткоммуникативных действий.

В этом процессе просвечивается связь между объективной действительностью, языком, влиянием на сознание и новой действительностью. Это можно отобразить в следующей схеме: объективная действительность – желание адресанта изменить действительность в свою пользу – синонимические единицы как выразители персуазивности политического дискурса – новая действительность, нужная отправителю сообщения.

На основе проведенного анализа можно утверждать, что Ангела Меркель, используя стратегию на понижение и стратегию на повышение оказывает манипулятивное воздействие на адресата посредством перечисленных тактик, которые были реализованы с помощью синонимических единиц.

Таким образом, рассмотренные синонимические единицы могут актуализировать персуазивность политического дискурса. Синонимы обладают сильным воздействующим потенциалом и способны выдвигать те или иные смыслы в центр внимания и изменить, таким образом, картину мира реципиента.

Библиографический список

1. Чернявская В.Е. *Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия:* учебное пособие. Москва : Флинта, 2006.
2. Михалева О.Л. *Политический дискурс как сфера реализации манипулятивного воздействия.* Иркутск, 2005.
3. Дейк Т.А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация.* Москва: Прогресс, 1989.
4. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи.* Москва: Изд-во URSS, 2006.
5. Merkel Angela. Rede von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich des 8. *Jahreskongresses des Rates für Nachhaltige Entwicklung* Mo. 17/11 2008. Available at: www.bundesregierung.de
6. Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich; Dudenverlag, 1996.
7. *Большой толковый словарь русского языка*. Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: «Норинт», 1998.
8. Synonymwörterbuch: sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache. H. Görner und G. Kempcke. Leipzig: Veb Bibliographisches Institut, 1980.
9. Duden Das Synonymwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag , 2007.

References

1. Chernyavskaya V.E. *Diskurs vlasti i vlast' diskursa. Problemy rechevogo vozdejstviya:* uchebnoe posobie. Moskva : Flinta, 2006.
2. Mihaleva O.L. *Politicheskij diskurs kak sfera realizacii manipulyativnogo vozdejstviya.* Irkutsk, 2005.
3. Dejk T.A. van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Moskva: Progress, 1989.
4. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi.* Moskva: Izd-vo URSS, 2006.
5. Merkel Angela. Rede von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich des 8. *Jahreskongresses des Rates für Nachhaltige Entwicklung* Mo. 17/11 2008. Available at: www.bundesregierung.de
6. Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich; Dudenverlag, 1996.
7. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazika*. Sost. i gl. red. S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: «Norint», 1998.
8. Synonymwörterbuch: sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache. H. Görner und G. Kempcke. Leipzig: Veb Bibliographisches Institut, 1980.
9. Duden Das Synonymwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag , 2007.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 81

***Savchouk A.V.**, postgraduate, Department of Psychology, Minsk State Linguistic University (Minsk, Belarus), E-mail: a.v.savchouk@gmail.com*

THE PROBLEM OF RESEARCH OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN INTERPRETERS. The article deals with research on role of executive processes of memory and attention in interpreters' speech-thinking activity. Second- and fourth-year linguistic students and a group of professional interpreters / translators took part in the research. It reveals a relationship between relative quality of L2-L1 consecutive interpretation, working verbal memory performance on LI and L2 tasks and attention switching effectiveness. In the process of performing research functions of interpreters must take into account the age, genetic, neurophysiological, emotional, inner motivational and other factors that affect the translation process. The study of the role of executive functions in the interpretation opens a range of new perspectives both for the translation of the scope and fundamental science.

Key words: **interpretation, working memory, attention switching, executive functions.**

А.В. Савчук, *аспирант каф. психологии, Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, E-mail: a.v.savchouk@gmail.com*

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В статье рассматривается роль исполнительных процессов памяти и внимания в речемыслительной деятельности устного переводчика. В исследовании приняли участие студенты-лингвисты второго и четвертого курсов, а также группа профессиональных переводчиков. Результаты исследования позволили выявить взаимосвязь между относительными показателями качества устного последовательного перевода с иностранного языка на родной, продуктивностью вербальной рабочей памяти на материале обоих языков и эффективностью переключения внимания. В процессе исследования исполнительских функций устных переводчиков необходимо учитывать возрастные, генетические, нейрофизиологические, эмоциональные, внутримотивационные и прочие факторы, влияющие на переводческий процесс. Изучение роли исполнительных функций в устном переводе открывает целый ряд новых перспектив как для самой переводческой сферы, так и для фундаментальных науки.

Ключевые слова: **устный перевод, рабочая память, переключение внимания, исполнительные функции.**

Устный перевод как вид деятельности представляет собой сложный речемыслительный процесс [1], изучение которого неразрывно связано с такими фундаментальными научными категориями, как язык, речь, мышление. Речевая сторона перевода, физически воспринимаемая со стороны, представляет собой синтез рецептивных и продуктивных действий: слушание сообщения на языке А и его последовательное или одновременное перевыражение на языке Б. Мыслительная сторона переводческой деятельности, недоступная для непосредственного наблюдения, представляет собой совокупность сложных интеллектуальных операций обработки вербальной (знаковой) и невербальной (образы, концепты) информации, содержащейся в высказывании отправителя, с целью её сохранения и адекватной передачи для других получателей. В потоке чужой речи переводчик распознаёт и запечатлевает релевантную информацию, интегрирует ее с уже имеющимися лингвистическими и экстралингвистическими знаниями, чтобы, принимая шаблонные (автоматические) и нешаблонные (творческие) решения, донести раскрытую мысль в облачении иного лингвокультурного кода [2]. Очевидно, что такой многозадачный режим работы переводчика обуславливается, в первую очередь, оптимальным функционированием познавательной сферы, ключевыми компонентами которой признаются рабочая память и контроль внимания [3]. Под рабочей памятью следует понимать систему оперативного хранения и обработки информации. Согласно различным моделям, рабочая память может состоять из модально-специфических и общеконтрольных модулей (A. Baddeley) или быть встроенной в структуру более ёмкой долговременной памяти (N. Cowan) [4, с. 12 – 13]. Независимо от подхода общим остается зависимость продуктивности мнемических операций от качества реализации процессов произвольного внимания, обеспечивающих необходимый уровень концентрации на релевантных объектах и подавление иррелевантных (R. Engle) [4, с.15 – 17]. В классических (У. Джеймс) и современных (Д. Канеман, Н. Ерчак) теориях внимание представляется как универсальный ограниченный ресурс, расходуемый на решение познавательных задач [5, с. 47 –51]. В связи с этим особое значение приобретает идея о гипотетических механизмах, которые непосредственно отвечают за распределение и перенос ограниченных психических ресурсов. Ещё классик советской психологии П.Я. Гальперин в своих работах отожествлял внимание как таковое с функцией «умственного контроля» – ориентировкой и управлением любым видом деятельности [6, с. 415 – 425]. В настоящее время проблема внимания как источника регуляции человеческой активности получает широкое освещение в работах зарубежных нейропсихологов и когнитивистов. Центры когнитивного контроля, локализованные главным образом в префронтальной коре головного мозга и включающие наряду с собственно рабочей памятью такие высокоуровневые процессы, как целеполагание, планирование, координацию, торможение, мониторинг, получили общее название «исполнительные функции» [7]. Считается, что сложная многокомпонентная деятельность, которой, безусловно, является устный перевод (особенно его синхронный вид) способствует общему развитию исполнительных функций. Недавно проведённое лонгитюдное исследование с применением нейровизуальных методов показало, что у лиц, прошедших курсы интенсивной подготовки по синхронному переводу, наблюдается уплотнение участков лобных долей, как раз отвечающих за исполнительный контроль и рабочую память [8]. Качественные характеристики познавательных функций переводчиков обеспечивают высокую скорость и качество решения мыслительных и мнемических задач в составе вербальных и невербальных упражнений [9]. Растущее число свидетельств в пользу когнитивных преимуществ переводчиков приводит к предположению, что наряду с уровнем владения обоими языками и конкретной предметной тематикой, к факторам успешной реализации процесса перевода можно отнести уровень развития исполнительных функций. Если это так, то эффективность функционирования памяти и внимания может рассматриваться как один из предикторов успешного протекания процесса перевода.

Для эмпирической проверки выдвинутой гипотезы на базе лаборатории кафедры психологии МГЛУ (Минск) был проведен эксперимент, в котором приняли участие 51 студент второго и четвертого курсов педагогического и переводческого факультетов с изучением английского в качестве первого иностранного. Учитывая, что независимой переменной послужили, главным образом, вербальные единицы на русском и английском языках, критериями отбора испытуемых выступили высокая успеваемость по иноязычным дисциплинам и экспертные оценки их преподавателей. В качестве эталонной группы, гипотетически обладающей высоким уровнем владения иностранным языком и сформированности переводческих навыков, к участию в исследовании были привлечены 11 выпускников лингвистических специальностей в возрасте до 27 лет, профессионально занимающихся письменным и устным переводом. Задачей участников эксперимента на первом этапе исследования являлся неподготовленный устный последовательный перевод с английского языка на русский. Предъявляемый аудиотекст состоял из 64 фраз-фрагментов и в целом не обладал сложным лексико-грамматическим наполнением или специфической терминологией. Основная трудность задания заключалась в лимите времени на восприятие и перевод каждого последующего речевого отрезка. Полученные аудиозаписи перевода подвергались анализу и сравнению с наиболее качественными вариантами участников эталонной группы. Относительными параметрами адекватности перевода послужили количество переведенных фраз, а также количество смысловых ошибок и пропусков. На следующих этапах испытуемые выполняли задания на оперативный объём хранения и обработки рабочей памяти в слуховой модальности *(listening span)* на английском и русском языках. По примеру оригинального теста измерения объёма рабочей памяти, разработанного М. Данеман и П. Карпетер, экспериментальная методика предполагала решение нескольких параллельных задач, связанных с обработкой и хранением. Первая задача заключалась в оценке последовательно предъявляемых на слух предложений (n=40) с точки зрения истинности\ложности *(true-false task)*. Сопутствующая же задача являла собой запоминание последних слов каждой фразы и их последующее воспроизведение *(serial recall)* в составе новых отдельных предложений, экспромтом составляемых испытуемыми [10]. Общая эффективность выполнения экспериментального задания в отличие от оригинального теста рассчитывалась средним значением процентов правильно оцененных фраз и воспроизведенных слов, а также фраз в последнем блоке, где были воспроизведены все элементы. В качестве методики диагностики переключаемости внимания использовался компьютерный вариант невербального «Висконсинского теста сортировки карточек» (E.A. Berg, H.E Nelson), достаточно часто применяющегося зарубежными специалистами в области диагностики исполнительных функций при патологиях и на здоровой популяции [11]. Задача участника эксперимента, сидящего перед монитором с джойстиком, состояла в том, чтобы адекватно распределить 64 карты по цвету, виду фигур или их количеству в одну из колод контрольных карт, различающихся по тем же параметрам. Критерий текущей сортировки должен был определяться и корректироваться самим испытуемым с помощью получения «обратной связи» в виде сообщения на экране монитора о правильности или неправильности выбора. В тесте оценивались следующие показатели: 1) общий процент ошибок (неправильных сортировок) 2) процент ошибок, связанных с неспособностью перестроиться под новое условие – персеверативные ошибки; 3) процент правильных сортировок, следующих три и более раза – концептуальных ответов.

В результате качественно-количественного анализа устного последовательного перевода все участники эксперимента, включая эталонную группу, независимо от года обучения и специальности были ранжированы в следующие группы: низкоуспешные (n=19), среднеуспешные (n=23), высокоуспешные (n=20). Оценка результатов выполнения экспериментальных заданий показала, что показатели эффективности рабочей памяти на разном языковом материале и переключаемости внимания также возрастают в зависимости от успешности группы (табл. 1).

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволило выявить достаточно тесную взаимосвязь относительных показателей адекватности перевода и общей эффективности рабочей памяти на материале русского и английского языков (0,72 при p <0,01). Этот факт, во-первых, в целом подтверждает гипотезу о ключевой роли системы рабочей памяти в речемыслительном процессе переводчика. Во-вторых, оправдывает моделирование в экспериментальной методике диагностики рабочей памяти отдельных специфических условий и черт протекания устного перевода. К ним следует отнести 1) использование двух языков, 2) аудиальная модальность информации, 3) однократная предъявления предложений, 4) необходимость в сочетании нескольких мнемических и мыслительные задач – оперативного запоминания и смысловой обработки. Примечательно, что взаимосвязь эффективности перевода и продуктивности рабочей

Таблица 1

Показатели выполнения теста ВТСК и задания на рабочую память в группах с разной степенью успешности выполнения экспериментального устного последовательного перевода

Задания и показатели Группы	Рабочая память	ВТСК		
	Средняя эффективность, %	Правильные ответы, %	Персеверативные ошибки, %	Концептуальные ответы, %
Низкоуспешные (n=19)	65,76	76, 21	15,62	66,72
Среднеуспешные (n=23)	68, 37	78, 29	14, 46	72, 29
Высокоуспешные (n=20)	76, 15	83, 42	10,28	78, 95

памяти на английском языке несколько выше (0,7), чем с аналогичными показателями русскоязычного задания (0,63). Это объясняется тем, что процесс перевода с иностранного языка на родной в целом требует бóльших умственных затрат на декодирование исходного материала. Аналогичную работу испытуемые осуществляли во время выполнения «двойного задания» на рабочую память, на английском языке, в котором требовалось не только осмыслить логичность предложения, запомнить его конечный элемент, но и воспроизвести его в составе собственного оригинального предложения. Многокомпонентность процесса перевода и задания также позволили проявить роль функций внимания. Была обнаружена достаточно тесная взаимосвязь двух показателей ВТСК (процента общих правильных сортировок, концептуальные ответов) и качества выполнения устного перевода (0,43 и 0,47 соответственно). Динамичное переключение внимания («когнитивная гибкость») является условием успешности речемыслительной деятельности устного переводчика и, судя по всему, не ограничивается исключительно речевой или вербальной спецификой. Статистически достоверная связь между показателями продуктивности рабочей памяти и числом концептуальных ответов (0,41 при p <0,01), неправильных ответов (0, 29 при p <0,05) и персеверативных ошибок (0 25 при p <0,05) согласуются с недавно выдвинутой гипотезой о том, что механизмы рабочей памяти и управления вниманием образует единую функциональную когнитивную структуру с общей ресурсной базой [12].

Роль специализированной практической подготовки переводчика заключается не только в формировании и закреплении собственно переводческих навыков, но также в развитии когнитивных процессов, обеспечивающих своевременную реализацию усвоенных готовых клише и стратегий. Это подтверждает тот факт, что группу высокоуспешных испытуемых составили из 10 из 11 представителей эталонной группы, а также 6 учащихся четвертого курса, уже имеющий начальный практический опыт перевода. Четыре представителя второго курса, не имеющих на момент проведения эксперимента специальной переводческой подготовки, также вошли в состав вышеназванной группы, а в группе среднеуспешных в равной степени представлены студенты обеих специальностей. Это значит, что свою роль играют также факторы, не связанные напрямую с учебной подготовкой. Здесь может идти речь, например, о внеучебном опыте двуязычного общения, а также активной самостоятельной работе и познанавательной активности как воплощение внутренних направляющих сил личности – её мотивации и склонностей. Потребность в самопознании, например, отразилась в самом том факте, что практически все испытуемые выступили добровольцами, проявляли со своей стороны желание и инициативу для участия в эксперименте и обсуждении его результатов в своё личное время. Следует полагать, что при условии дальнейшего сохранения желания в овладении профессиональными навыками и знаниями, а также при эффективной организации учебной и самостоятельной подготовки (необязательно в рамках учебной программы) испытуемые-студенты высокоуспешных и среднеуспешных групп смогут достичь высокой степени готовности к сложным формам речемыслительной деятельности.

Таким образом, развитие исполнительных функций является важнейшим компонентом профессиональной деятельности, но вместе с тем существует проблема разграничение предметно-специфического (речь) и общего, приобретенного (опыт и обучение) и врожденного, что требует дальнейших лонгитюдных исследований с приминением новых методов и технологий. Новые эмпирические решения должны быть направлены на диагностику не только сугубо профессионально-учебных качества переводчиков, но также учитывать возрастные, генетические, нейрофизиологические, эмоциональные, внутримотивационные и прочие факторы, также в разной степени влияющие на переводческий процесс. Изучение роли исполнительных функций в устном переводе открывает целый ряд новых перспектив как для самой переводческой сферы, так и для фундаментальных наук. Результаты исследования, во-первых, могут послужить основой для создания методик активизации мнемических и аттенционных функций на занятиях по практике иноязычной речи и устному переводу. Во-вторых, само изучение когнитивных процессов в контексте устнопереводческой деятельности, обладающей рядом специфических психофизических черт и предполагающей оперирование различными видами информации, позволяет значительно расширить теоретические представления о функционировании когнитивных процессов.

Библиографический список

1. Ширяев А.Ф. *Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода*. Москва, 1979.
2. Alonso Bacigalupe L. Information processing during simultaneous interpretation: a three-tier approach. *Perspectives: Studies in Translatology*. 2010; Vol. 18, № 1: 39 – 58.
3. Hurtado Albir A. Traducción y traductología. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001.
4. Величковский Б. *Рабочая память человека. Структура и механизмы*. Москва, 2015.
5. Ерчак Н.Т. *Иностранные языки: Психология усвоения*. Минск, 2013.
6. Гальперин П.Я. *Психология как объективная наука*. Москва, Воронеж, 1998.
7. Алексеев А.А. Понятие об исполнительных функциях в психологических исследованиях: перспективы и противоречия. *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2010; 4: 59 – 68.
8. Cortical thickness increases after simultaneous interpretation training. A. Hervais-Adelman et al. *Neuropsychologia*. 2017: Vol. 98: 212 – 219.
9. Köpke B. Working memory performance in expert and novice interpreters. Nespoulous. *Interpreting*. 2006; Vol. 8, № 1: 1 – 23.
10. Daneman M. Individual differences in working memory and reading. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. 1980; Vol. 19; № 4: 450 – 466.
11. Fox C.J. Evaluation of a short-form of the Berg Card Sorting Test. *PloS one*. 2013; T. 8; № 5.
12. The relationship between working memory capacity and executive functioning: evidence for a common executive attention construct. *Neuropsychology*. 2010. Vol. 24; № 2: 220 – 229.

References

1. Shiryaev A.F. *Sinhronnyj perevod: Deyatel'nost' sinhronnogo perevodchika i metodika prepodavaniya sinhronnogo perevoda*. Moskva, 1979.
2. Alonso Bacigalupe L. Information processing during simultaneous interpretation: a three-tier approach. *Perspectives: Studies in Translatology*. 2010; Vol. 18, № 1: 39 – 58.
3. Hurtado Albir A. Traducción y traductología. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001.
4. Velichkovskij B. *Rabochaya pamyat' cheloveka. Struktura i mehanizmy*. Moskva, 2015.
5. Erchak N.T. *Inostrannye yazyki: Psihologiya usvoeniya*. Minsk, 2013.
6. Gal'perin P.Ya. *Psihologiya kak ob`ektivnaya nauka*. Moskva, Voronezh, 1998.
7. Alekseev A.A. Ponyatie ob ispolnitel'nyh funkciyah v psihologicheskih issledovaniyah: perspektivy i protivorechiya. *Psihologicheskie issledovaniya: `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2010; 4: 59 – 68.
8. Cortical thickness increases after simultaneous interpretation training. A. Hervais-Adelman et al. *Neuropsychologia*. 2017: Vol. 98: 212 – 219.
9. Köpke B. Working memory performance in expert and novice interpreters. Nespoulous. *Interpreting*. 2006; Vol. 8, № 1: 1 – 23.
10. Daneman M. Individual differences in working memory and reading. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. 1980; Vol. 19; № 4: 450 – 466.
11. Fox C.J. Evaluation of a short-form of the Berg Card Sorting Test. *PloS one*. 2013; T. 8; № 5.
12. The relationship between working memory capacity and executive functioning: evidence for a common executive attention construct. *Neuropsychology*. 2010. Vol. 24; № 2: 220 – 229.

Статья поступила в редакцию 29 11.18

УДК 8; 81

Sadovnikova I.I., *Cand. of Sciences (Philology), Institute for Humanitarian Studies and Problems of Outnumbered Peoples of the North of the Siberian Branch Russian Academy of Sciences (Yakutsk, Russia), E-mail: Sadovnikova79@mail.ru*

WORD FORMATION ANALYSIS OF EVEN HYDRONYMS OF BEREZOVKA. The relevance of the study is determined by the fact that the Even language hydronyms are of considerable interest, both from a theoretical and practical point of view. At the same time, the even hydronymy of Berezovka Village has not been sufficiently studied, there are no special works devoted to hydronyms. The hydronyms of Berezovka carry the most valuable linguistic, geographical, historical, ethnographic information, it reflects the worldview and outlook of the people, the interaction and enrichment of the languages. Schedule material even language gives the ability to determine the nature of the contacts between peoples during migrations in the past, also gives information which is not only about education itself, but most of the Even people, their way of life, main classroom, in the language which originated the name. In addition, the Even hydronyms consider water terms of the Even people with word-formative suffixes, all the richness of the national hydronymic terminology, which demonstrates the diversity of models of education and the specificity of the structure of hydronymic units.

Key words: **hydronyms, evens, Even language, word formation, suffixes.**

И.И. Садовникова*, канд. филол. наук, м. н. с., Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера, Сибирское отделение Российской академии наук, г. Якутск, E-mail: Sadovnikova79@mail.ru*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭВЕНСКИХ ГИДРОНИМОВ П. БЕРЕЗОВКА

Актуальность исследования определяется тем, что гидронимы эвенского языка представляют значительный интерес, как с теоретической, так и с практической точки зрения. Вместе с тем эвенская гидронимия п. Березовка еще недостаточно изучена, нет специальных работ, посвященных гидронимам. Гидронимы п. Березовка несут ценнейшую лингвистическую, географическую, историческую, этнографическую информацию, в ней отражаются мировосприятие и мировоззрение людей взаимовлияние и обогащения языков. Гидронимический материал эвенского языка дает возможность определить характер контактов между народами во время миграций в прошлом, так же дает информацию, которая несет не только об образовании самого слованазвания, но и о самом эвенском народе, об их быте, основных занятиях, в языке которого возникло данное название. Кроме того, в эвенских гидронимах рассматриваются водные термины эвенского народа со словообразовательными суффиксами, все богатство народной гидронимической терминологии, которая демонстрирует разнообразие моделей образования и специфику структуры гидронимических единиц.

Ключевые слова: **гидронимы, эвены, эвенский язык, словообразование, суффиксы.**

На огромной территории правобережья реки Колымы, на восток до территории Магаданской области, между Верхнеколымским, Нижнеколымским районами Якутской АССР локализуется малочисленная группа эвенов. Они живут в гористой местности по верховьям рек Сепекине, Каменка, Березовка, впадающих в реку Колыму, и именуется эвенами Березовки. Это единственная этническая группа эвенов, которая сохранила до недавнего времени свой самобытный кочевой образ жизни, богатую материальную и духовную культуру [1].

В 1954 году о кочевых эвенах Березовки Среднеколымского района стало известно, когда решили вписать в систему советской власти. Тогда из эвенских родов (род Булэр, род Уяганкар, род Намыткын, род Дойды, род Деллянкын) был образован Березовский кочевой совет. Так возник поселок Березовка, где осело аборигенное население. В п. Березовка, где компактно проживает эвенское население, до сих пор сохранились эвенские названия рек. Их названия довольно разнообразны, одни отражают особенности самого водного потока, другие характеризуют береговую растительность, некоторые образованы от названия местности и гор. Продвигаясь с запада на северо-восток, эвены постепенно вытесняли издавна живших здесь юкагиров и коряков. Враждебные отношения отразились в названиях рек *Булун*, *Булур* «враг», «неприятель», буквально «юкагир». Речка *Ньока и Нюха* от эвенского *нёка* «якут», *Нючали* от эвенского слова *нючи* «русский», река «русских», *Чайбуха* от слова *чайнчибар* «коряки-чавчувены». В лексику эвенского языка искусственно внедрялись неологизмы из русского, якутского и других языков, в зависимости то того, влиянию какого языка больше всего подвержен тот или иной диалект эвенского языка. Осуществляя словообразовательный и лингвистический анализ, мы акцентируем внимание на выяснении семантики и этимологии слова, так как именно в них явственнее всего выражаются особенности мировосприятия и духовности.

Одной из специальных работ, посвященных систематическому описанию словообразовательных суффиксов имен существительных в тунгусо-маньчжурских языках в сравнительно-историческом освещении, является работа Б.В. Болдырева «Словообразование имен существительных в тунгусо-маньчжурских языках» [2]. Автор рассматривает семантическую и формальную структуру словообразовательных суффиксов в языках тунгусо-маньчжурской группы (эвенкийском, эвенском, солонском, орочском, негидальском, орокском, нанайском, удэгейском, маньчжурском и ульчском). Профессор В.И. Цинциус в приложении к «Очерку грамматики эвенского (ламутского) языка» дает большой список суффиксов и частиц [3].

Гидронимы – название водных объектов отличаются большой устойчивостью [4]. Анализ гидронимов позволяет проследить историческую смену одного этноса другим, воссоздать географические условия местности, представить этнокультурный фон, понять культурное и историческое содержание, в ней зримо отражена специфическая духовность предков современных эвенов, ставшая основой выделения их в самостоятельный этнос.

Словообразовательный анализ эвенских гидронимов показывает, что в качестве словообразовательных формантов часто выступают суффиксы субъективной оценки, например:

- *ндя/ -нде* образует увеличительную форму, например: река *Дёландя* «большая горная река протекающая между большими камнями», где *дёл* «камень» + -ндя;

река *Бирандя* «устрашающая, большая горная река», где *биракчан* «небольшая горная река» + *-ндя*;

река *Бурундя* «река с большим обилием кремней», где можно найти большие искристые камни, *бур* «камень искристый, кремень» + *-ндя*;

река *Инмэңэнде* «река у хвойной местности» постоянно опадающей хвои, где *инмэңэ* «хвоя, игла» + *-нде*;

река *Кирандя* «большая река протекающая между каменными гребнями», где *киран* «гребень» + *-ндя*;

река Кэңкэнде «большая горная река, с глубокими местами», где *кэңкэ* «глубокие места в реке» + *-ндя*;

река *Тиңэтэнде* «большая извилистая река» извивающееся кольцеобразно как ремень, где *тиңэтэн* «ремень» + *-ндя*;

река *Хакандя* «большая закупоренная река» закрытая со всех сторон, где *хак* «закрытый, закупоренный» + *-ндя* и т. д.

-чан/ -чэн/; *-кан/ -кэн* со значением уменьшительной формы:

река *Авлиякан* «маленькая речка протекающая у равнины», где *авлан* «равнина, поляна» +*-кан*;

ручей *Биялгыкан* «бушующая, маленькая горная речка», где *биялга* «бушующая» + *-кан*;

река *Бургагчан* «маленькая речка протекающая у местности зарослей тополя, ивы», где *бургаг* «заросли тополя, ивы» + *-чан*;

река *Ирэкэгчэн* «река протекающая у берега молодой лиственницы» , где *ирэт* «молодая лиственница» + *–чэн*;

ручей *Когычан* «маленькая горная речка», где *когалда* «поплавок» + *-чан*;

река *Навңаякан* «маленькая горная речка, протекающая у местности ягеля», где *навңан* «богатое оленьим ягелем место» +*-кан*;

река *Нимындекэн* «маленькая мутная горная речка», где *нимын* «тёмное, мутное» + *-кэн*;

речка *Ңосичан* «маленькая речка с пахучим запахом», где *ңоси* «пахучий, вонючий» + *-чан*;

ручей *Усбиракчан*, образовано от двух слов *ус* «злой, недобрый» и *биракчан* «небольшая горная речка» + *-чан* ;

река *Хубрихчэн* «маленькая горная речка, протекающая между кочками», где *хубри* «кочковатое место» + *-чан*;

река *Хуличан* «маленькая рыжеватая речка» золотоносная река, рыжеющая от золота, где *хулали* «рыжий» + *-чан*;

река *Хявускан* «река протекающая у местности высохших, гнилых деревьев», где *хявус* «сухой, внутренний слой трухлявого дерева», + *-кан*, придает предмету уменьшительное значение. От рассыпающегося от гнили, старого дерева, эвены собирали труху для подстилки в люльку, маленьким детям;

ручей *Чиринкан* «маленькая горная речка с обилием красной меди», где *чирит* «медь красная» + *-чан* и т.д.

-дэй со значением действия, например: *эендэй* «течь, струиться (о реке), плыть вниз по течению», где *эе-н* «течение, спуск вниз по реке» + *-дэй*, с усилительной частицей *хо* помещаемой перед словом *эе-н* «быстрое течение», носит название реки *Хо эен* «сильное течение»;

-г со значением совокупности, множества предметов находящихся на местности, например: река *Улсаг* «река с обрывистыми берегами», где *улса* «обрыв» + *-г*.

- пчи – указывает на обладание чем либо, например: река *Бучупчи* местность имеющая «гнилые деревья», где *бучуни* «гнилое дерево», + *-пчи* выражающее обладание большим количеством;

река *Орбатапчи* «множество черной смородины», где *орбат* «черная смородина» + *–пчи,* выражающего обладание большим количеством предметов. *Орбатапчи* досл. «местность, где обильно растет черная смородина»;

река *Нинкатапчи* «высохшие деревья», где *нинкат* «высохшее дерево» + *-пчи*.

Термины, обозначающие водные объекты:

биракчан «небольшая горная речка» одно из общих понятий обозначающих реку, и горную речку;

биракчасаг место, богатое ручьями

булэ «тина, топь, жижа, грязь, ил»;

дюпка «небольшая родниковая речка, питающаяся из родников, выходящих в долине основной реки»;

окат «река»;

төңэр «озеро»;

ус «сильное течение реки»;

элгэн «небольшая, глубокая речка с ровными берегами, плавно текущая по равнине» [5].

Средствами суффиксального образования существительных обеспечивается обогащение и развитие словарного состава эвенского языка, в котором отражен опыт освоения реальной окружающей действительности. Это и кладовая жизненного опыта предшествующих поколений. На основе анализа фактического материала уточняются ранее выявленные гидронимы в эвенском языке.

Библиографический список

1. Роббек В.А. *Язык эвенов Березовки*. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1989.
2. Болдырев Б.В. *Словообразование имен существительных в тунгусо-маньчжурских языках*. Новосибирск: Наука, 1987.
3. Цинциус В.И. *Очерк грамматики эвенского (ламутского) языка*. Ленинград, 1947.
4. Леонтьев В.В., Новикова К.А. *Топонимический словарь Северо-Востока СССР*. Магадан: Кн. изд-во, 1989.
5. Роббек В.А., Роббек М.Е. *Эвены. Эвенско-русский словарь*. Новосибирск: Наука, 2005.

References

1. Robbek V.A. *Yazyk `evenov Berezovki*. Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1989.
2. Boldyrev B.V. *Slovoobrazovanie imen suschestvitel'nyh v tunguso-man'chzhurskih yazykah*. Novosibirsk: Nauka, 1987.
3. Cincius V.I. *Ocherk grammatiki `evenskogo (lamutskogo) yazyka*. Leningrad, 1947.
4. Leont'ev V.V., Novikova K.A. *Toponimicheskij slovar' Severo-Vostoka SSSR*. Magadan: Kn. izd-vo, 1989.
5. Robbek V.A., Robbek M.E. *`Eveny. `Evensko-russkij slovar'*. Novosibirsk: Nauka, 2005.

Статья поступила в редакцию 30.11.18

УДК 811

***Abdurakhmanova P.D.,** Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Early Learning of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

***Magamdarov R.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of English Department, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

***Gasanova Sh.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

WAYS OF CREATING VISUAL PERSONIFICATIONS IN POLITICAL LINGUISTICS. The article deals with the characteristic features inherent in political linguistics. Competent political and economic management of the state requires special communication skills from the political leader, the implementation of which is necessary both in the territory of the country and in the intercultural space. That is why political linguistics, a new direction for the world community, is so important in today's general political realities. In the context of the discussed topic, the factor of political advertising, including the reception of visual personification, is extremely important. The authors emphasize the political and social significance of this technique. In addition, the article states the positive and negative aspects of political advertising, discusses the features of its creation and the formation of a successful image of politics in conditions of Western and Russian tradition.

Key words: **political linguistics, politics, communications, visual personification, political advertising, political leader, stereotypes.**

***П.Д. Абдурахманова**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

***Р.Ш. Магамдаров**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. английского языка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

***Ш.С. Гасанова**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru*

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ПЕРСОНИФИКАЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

В статье рассматриваются характерные особенности, присущие политической лингвистике. Грамотное политико-экономическое управление государством требует от политического лидера особых коммуникативных навыков, реализация которых необходима как на территории данной страны, так и в межкультурном пространстве. Именно поэтому политическая лингвистика – новое для мирового сообщества направление – имеет такое большое значение в сегодняшних общеполитических реалиях. В контексте обсуждаемой темы крайне важным является фактор политической рекламы, включающий в себя приём визуальной персонификации. Автор подчеркивает политико-социальную значимость данного приёма. Кроме этого, в статье констатируются положительные и отрицательные аспекты политической рекламы, обсуждаются особенности её создания и формирования успешного имиджа политика в условиях западной и отечественной традиции.

Ключевые слова: **политическая лингвистика, политика, коммуникации, визуальная персонификация, политическая реклама, политический лидер, стереотипы**.

В последние десятилетия наиболее перспективные научные направления чаще всего возникают в зоне соприкосновения различных областей знания. Одним из таких направлений стала политическая лингвистика, новая для России наука, возникшая на пересечении лингвистики с политологией и учитывающая также достижения этнологии, социальной психологии, социологии и других гуманитарных наук. Необходимость возникновения и развития нового научного направления определяется возрастающим интересом общества к условиям и механизмам политической коммуникации. Для политической лингвистики в полной мере характерны следующие черты современного языкознания:

- мультидисциплинарость (использование методологий различных наук);
- антропоцентризм (человек, языковая личность становится точкой отсчёта для исследования языковых явлений);
- экспансионизм (тенденция к расширению области лингвистических изысканий);
- функционализм (изучение языка в действии, в дискурсе, при реализации им своих функций);
- экспланаторность (стремление не просто описать факты, но и дать им объяснение).

Одним из основных приемов политической рекламы является прием визуальной персонификации.

Персонификация (от лат. persona «лицо», лат. facio – «делаю») – представление природных явлений, человеческих свойств, отвлеченных понятий в образе человека. Персонификация распространена в мифологии, сказках, притчах, магии и экзотичных культах, а также в художественной литературе [1].

Визуальная персонификация – это индивидуальный образ самого себя или другого. Он представляет комплекс чувств, отношений, представлений, возникающий на базе опыта, связанного с удовлетворением потребностей или тревогой.

Стереотипы являются примерами персонификации, которые разделяются большим числом людей. Стереотипы – это такие представления, которые интерпретируются людьми единым образом, кроме этого, они широко распространены в обществе и, что характерно, передаются из поколения в поколение. Показательными примерами стереотипов, распространенных на нашем социокультурном пространстве, могут быть рассеянный профессор, бескомпромиссный художник, тупой чиновник.

Принимая во внимание тот факт, что цель политической рекламы состоит в том, чтобы побудить людей к тому или иному типу политического поведения, проинформировать их в какой-либо области или сфере, убедить в чем-либо, то она должна быть логичной, затрагивать эмоциональную сферу, соотноситься с научным мнением, иметь как объективное, так и личностное значение и смысл для человека.

Но в настоящее время возникает проблема двуликости политической рекламы. С одной стороны, она, несомненно, эффективна. Об этом свидетельствует рост арсенала средств политической рекламы, ее количество. Яркие, броские речи, внедрение в общественное сознание под видом объективной информации желательного для некоторой группы содержания, воздействие на болевые точки общественного сознания, возбуждающие страх, тревогу, ненависть, способствуют манипуляции избирателями, реализации декларируемых и скрываемых замыслов, достижение которых манипулятор связывает с поддержкой общественным мнением своей позиции.

В то же время существует и проблема, заключающаяся в меньшей результативности политической рекламы, чем она должна быть. Большинство рекламных политический сюжетов – включая телевизионные дебаты, видеоролики, политические шоу, обозначиваемые кандидатами проблемы – строится на критике существующего политико-экономического положения страны, однако они не предлагают решения – лишь указывают на проблемы. Это, в свою очередь, свидетельствует о низком уровне объективности политической рекламы.

Визуальная персонификация политического лидера в политической рекламе призвана выполнять важнейшие функции, ибо только сильная личность способна воплотить идеи в жизнь, поэтому в политической рекламе предъявляются весьма жесткие требования к отображению личности лидера [2].

Если обратиться к американскому опыту создания политической рекламы, особенно в таком ее компоненте, как визуальная персонификация политического лидера, то, согласно исследованиям Р. Уэртлина, одного из крупнейших специалистов по управлению массовым сознанием, начинать такую работу следует с определения «идеального образа» претендента. Данный образ определяется в результате прямых и опосредованных научных исследований, включающих изучение социальных ожиданий населения, источников их тревог, симпатий, предпочтений, мнений и пр.

В процессе создания личностно ориентированной политической рекламы необходимо ориентироваться на уровень сознания электората, «ответственный» за восприятие и понимание политической информации. Для основной массы людей, перефразируя известное высказывание, «курица на столе в обед» является более весомым доводом, чем далекое «светлое будущее». Иными словами, политическая реклама в большинстве своем должна быть предельно конкретной, отражающей ценности жизнедеятельности людей, личностно ориентированной.

Итак, какие же конкретно личностные черты политического лидера следует в первую очередь отражать в политической рекламе? На этот счет существует несколько точек зрения. Остановимся на двух наиболее конструктивных.

Первая из них основана на преимущественном отображении лидерских качеств. Главное в рекламе показать, что политик является сильной, волевой личностью, способной противостоять трудностям, преодолевать их, сплачивать людей и добиваться больших результатов. В такой рекламе упор делается на следующих характеристиках:

- исключительность, уверенность в себе и своем деле, сила («если не я, то кто же?»);
- позиция служителя общества, забота о людях, хорошее знание их проблем, стремление изменить жизнь к лучшему;
- проявление энтузиазма, бодрости духа, оптимизма, генерирование положительных эмоций;
- решительность, энергия, воля, напористость в решении поставленных задач;
- высокие моральные качества;
- умение воздействовать на людей [3].

Естественно, что данные характеристики должны соответствовать поведению, деятельности и отношениях, проявляться в коммуникациях политика.

Специфика второй точки зрения состоит в создании и поддержании имиджа кандидата, который был бы релевантным для политической рекламы. Данная точка зрения не противоречит первой, скорее, хорошо ее дополняет. Существуют модельные схемы, которых придерживаются при имиджмейкинге персоны кандидата; важно, чтобы модель интегрировала в себе не более трех или четырех характерных особенностей, присущих человеку. И в политической рекламе, соответственно, придерживаются именно такой структуры.

Согласно трехкомпонентной модели, в политической рекламе при отображении политического лидера основное внимание следует сосредоточить на трех конвергентных характеристиках:

- Высокий уровень интеллекта (в зависимости от претендента это могут быть обширные знания, высокая эрудиция, блестящее образование, глубокий ум, сильная интуиция, здравый смысл или их сочетания).
- Большой внутренний потенциал (аналогично – сила личности, решительность, целеустремленность, энергия, работоспособность, воля и пр.).
- Высокие нравственные качества (соответственно – честность, порядочность, принципиальность, верность своему слову) [3].

В четырехфакторной модели имиджа вполитической рекламе внутренний потенциал рассматривается как проявление креативности личности, масштабности, способности справиться с всевозрастающими задачами, как постоянный личностный и профессиональный рост. Волевые качества выделяются в отдельный самостоятельный фактор. Интеллектуальные и нравственные качества такие же, как и в трехфакторной модели.

Необходимо понимать, что обозначенная трехфакторная модель визуальной персонификации базируется на перцепции политических лидеров в условиях российской конъюнктуры и имеет ряд расхождение с моделью, принятой на Западе. В принятой в Америке модели необходимо обращать внимание на следующие спецификации:

- личность (харизма, направленность, интеллект, нравственные качества, потенциал);
- отношения (к стране, народу, к соратникам и к самому себе);
- поведение и деятельность (лидерское, в экстремальных ситуациях, в повседневной жизни) [3].

Заметим, что это американская модель, которая успешно себя зарекомендовала в практике избирательных кампаний в США. В ней излюбленным сюжетным ходом создание образа человека, который себя сделал сам, то есть все его впечатляющие достижения связаны с его необычайным упорством, трудолюбием, целеустремленностью, волей, умом, постоянным стремлением к самосовершенствованию и прочими замечательными личностными чертами. При этом обязательно подчеркиваются его трудные «стартовые условия»: «родился в бедной многодетной семье, познал, что такое нужда», «рано лишился родителей», «трудовую жизнь начал с двенадцати лет» и т. п. Затем обычно на фоне его жизненного пути реализуется трех- или четырехфакторная модель его имиджа, при этом обязательно подчеркивается большой потенциал и способность к саморазвитию, что как бы подталкивает к экстраполяции – успешно справиться с будущей ответственной деятельностью. Концепты в речи президентов – абстрактные сущности, используемые для представления элементов информации о концептуально воссоздаваемой политической картине мира. Приобретая и накапливая опыт и знания, человек трансформирует их в концепты – минимальные единицы, возникающие при концептуализации. Так, в свете процессов концептуализации и категоризации языковой действительности дискурс представляется как совокупность взаимосвязанных концептов. Центральными концептами дискурса являются «Power», «People» и «President» [4]. При этом Власть рассматривается как способность, право и возможность, решающим образом влиять на деятельность и поведение людей посредством воли, авторитета, права, насилия; Народ, как единственный источник государственной власти; Президент является символом и гарантом единства народа и государственной власти, объединяя два первых концепта в единое целое. Именно данное триединство и составляет фундамент инаугурационного дискурса американских президентов.

Преемственность и центральное положение данных концептов в системе прослеживаются в клятве президента, являющейся неотъемлемым структурным ядром речи президентов. Клятва президента на преданность и верность идеалам государства является данью давней традиции, начало которой заложил первый президент США Джордж Вашингтон на церемонии инаугурации 30 апреля 1789 и традиционно состоит из 35 слов: «I do solemnly swear that I will faithfully execute the Office of President of the United States, and will try to the best of my ability, to preserve, protect and defend the Constitution of the United States». Этот текст и поныне повторяют все президенты США.

Таким образом, можно сделать вывод, что, в целом, если рассматривать способы создания визуальной персонификации в политической лингвистике на примере инаугурационных речей американских президентов, то это, прежде всего, патриотический концепт, который можно рассматривать как ультра-патриотизм. Именно такой подход позволяет активизировать избирателей, увеличить их явку на выборах и в то же время лишний раз сплотить нацию единой идеей.

Библиографический список

1. Дьяченко А.С. Изучение концепта «патриотизм» в различных культурах, как средство патриотического воспитания студентов – лингвистов. *Вестник университета (ГУУ).* Москва: ГУУ, 2012; 18: 110 – 112.
2. Чудинов А.П., Будаев Э.В. Этапы развития зарубежной политической лингвистики. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Лингвистика. 2007; 1 (73): 30 – 35.
3. Дьяченко А.С. Репрезентация концептов инаугурационных речей американских президентов. *Научно-методический электронный журнал Концепт.* 2013; 3: 2786 – 2790.
4. Михалева О.Л. *Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия*. Москва, 2009.

References

1. D'yachenko A.S. Izuchenie koncepta «patriotizm» v razlichnyh kul'turah, kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya studentov – lingvistov. *Vestnik universiteta (GUU).* Moskva: GUU, 2012; 18: 110 – 112.
2. Chudinov A.P., Budaev `E.V. `Etapy razvitiya zarubezhnoj politicheskoj lingvistiki. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2007; 1 (73): 30 – 35.
3. D'yachenko A.S. Reprezentaciya konceptov inauguracionnyh rechej amerikanskih prezidentov. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal Koncept.* 2013; 3: 2786 – 2790.
4. Mihaleva O.L. *Politicheskij diskurs: Specifika manipulyativnogo vozdejstviya*. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 821.161.1

Gasanova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

METAPHORICAL EMOTIONAL-EVALUATIVE NAMES OF A PERSON IN THE RUSSIAN LANGUAGE. The article considers figurative metaphorical meanings of the names of a person as a means of evaluation expression. Metaphorical emotional-evaluative names are studied by different parameters: on the basis of characteristics, by means of characteristics, by type of expressed assessment. The most active is a metaphorical model of "man – man". It is established that metaphors with a negative assessment prevail in quantitative terms. The author concludes that Russian speech negative evaluations relating to the ethical side of human life are found twice more often positive. The metaphorical names with the positive assessment are much fewer than with the negative assessment.

Key words: **metaphorical meanings, evaluation, names of person, negative evaluation, positive evaluation.**

Г.А. Гасанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются переносные метафорические значения наименований лица как средство выражения оценки. Метафорические эмоционально-оценочные наименования исследуются по разным параметрам: по основанию характеристики, по средству характеристики, по типу выражаемой оценки. Наиболее активной оказалась метафорическая модель «человек – человек». Установлено, что в количественном отношении превалируют метафоры с отрицательной оценкой. Автор делает вывод о том, что в русской речи отрицательные оценки, связанные с этической стороной жизни человека, встречаются в два раза чаще положительных. Выполненное исследование это подтверждает. Метафорических наименований с положительной оценкой оказалось значительно меньше, чем с отрицательной оценкой.

Ключевые слова: **метафорические значения, оценка, наименования лица, отрицательная оценка, положительная оценка.**

Несмотря на довольно широкую изученность категории языковой оценки [1 – 5], существует множество спорных или открытых вопросов. К таким можно отнести проблему связи языковой оценки и различных характеристик личности. Исследование эмоционально-оценочных наименований лица в русском языке показало, что эта группа лексики имеет свои лексико-семантические и словообразовательные особенности. В ходе анализа материала выявились три группы оценочной лексики русского языка: однозначные слова с ярким оценочным значением (*подхалим, разгильдяй, брюзга* и др.); слова в переносных метафорических значениях (ср, о человеке: *тюфяк, орел, медведь*); слова с суффиксами субъективной оценки, передающие различные оттенки чувства: положительные эмоции и отрицательные (*мамуля, доченька, детина).*

Наиболее многочисленная группа представляет собой образно-экспрессивные слова, в семантическую структуру которых, помимо денотативных и коннотативных эмоционально-оценочных сем, входит выраженная сема образности. Е.Т. Черкасова утверждает, что метафора представляет собой «особый тип производно-номинативного значения, содержащее в себе оценку явлений действительности и характеризующееся семантической двуплановостью» [6, с. 9].

Эмоционально-оценочные метафоры в работе проанализированы по нескольким параметрам: по основанию характеристики (т. е. тому признаку, по которому характеризуется лицо), по средству характеристики, по типу выражаемой ими оценки. Основанием оценочности служит обычно какое-либо свойство, объективно присущее данному лицу, либо приписываемое ему говорящим. Из материала следует, что признаки, по которым характеризуется лицо, могут быть самыми разными. Объектом оценки часто выступает **внешность, физическое строение человека, здоровье (***спичка, каланча, верста, чучело, пугало, орел, кабан, тюлень, корова, скелет, атлет, дылда, богиня***).** Ср.: *Спичка* – //Разг. Об очень худом, тощем человеке.*«Не езди, не мучь себя, а то ты уже спичка спичкой».*(Решетников. Ставленник) [7, с. 225]. *Чучело* – 3. О неряшливом, нелепо одетом или грязном человеке. «*Посмотрела на свои стоптанные башмаки, на пыльную юбк… – и равнодушно подумала: – Должно быть, я сейчас порядочное чучело*». (Крымов. Инженер) [7, с. 695].

В ходе исследования материала выявились и метафоры, в основании характеристики которых лежит **оценка лица по чертам характера, темпераменту:** *золото, тюфяк, колпак, тряпка, трещотка, пила, рыба, теленок, волк, зверь, ехидна, овца, коза, гусь, змея, лиса, сорока.* Ср.: *Тюфяк* – 3. Разг. О вялом, нерасторопном, безвольном человеке. *«- Тюфяк! – повторил ротмистр. – Пропустил такой случай расквитаться с этим наглецом!»* (Паустовский. Разливы рек) [7, с. 435].

В основании характеристики находится **оценка морально-этических качеств лица** в метафорах: *гадюка, свинья, дипломат, рыцарь, монах, чудовище, шпион.* Ср.: *Чудовище* – 1. Фантастическое существо необычайного, устрашающего вида. 2. О человеке с крайне отрицательными, отталкивающими моральными качествами. *«- Я боюсь… Я ненавижу моего мужа… Он – чудовище, каких не видал ещё свет… Он мучает меня»* (А. Толстой. Граф Калиостро) [7, с. 691]. *Шпион–* // Разг. Тот, кто следит за кем-либо, выслеживает кого-либо, доносит на кого-либо. *«– Господин Пандалевский посмотрел нас третьего дня и рассказал ей о нашем свидании. Он всегда был шпионом у матушки»* (Тургенев. Рудин) [7, с. 728].

К метафорам, в основании характеристики которых лежит **оценка лица по умственным способностям, таланту**, относятся такие, как: *энциклопедия, профессор, академик, осел, бревно, чурбан, лопух.* Ср.:

Профессор – (обычно шутл.) О знатоке своего дела.*Слыть профессором. «Знакомьтесь: главный профессор по танцулькам»* [8]. *Академик* – Разг. О человеке, много знающем, хорошо разбирающемся в чём-либо. *В анатомии он академик* [8]. *Бревно* – 2. Пренебр. О тупом, глупом или нечутком человеке

«На Петрушку, сказано, не полагаться; Петрушка бревно, Петрушка глуп» (Гоголь. Мёртвые души) [7, с. 114].

В ходе исследования выявилась группа метафор-характеристик, основанием характеристики в которых является **оценка лица по образу жизни (по склонностям, привычкам):** *раб, барин, морж, попугай, паразит лакировщик, лицедей, инквизитор, стоик, скоморох, цаца, ширма, гаер.* Ср.:

Гаер – 1. В старину: шут в барском доме. 2. Пренебр. Тот, кто паясничает, кривляется, балагурит на потеху другим. *«Сначала он веселил нас шутовскими выходками на уроках, а потом оказалось, что он не только гаер, но и очень умный и образованный человек».* (Конашевич. О себе и о своём деле) [7, с. 296]. К метафорам, в основании характеристики которых лежит **оценка лица по со-**

циальному статусу, профессинальной принадлежности мы отнесли следующие: *птица, звезда, сливки, ремесленник, кустарь, маляр, мясник, коновал, сапожник, артист, ас, маг, художник.* Ср.: *Царь* – 2. перен.; чего. Тот, кто подчиняет окружающих своему влиянию или превосходит всех в каком-либо отношении. «Великий Пушкин явился царем-властителем литературного движения» (Герцен. Записки одного молодого человека) [7, с. 633].

Анализ материала показал, что в количественном плане преобладают метафоры, выражающие оценку лица по чертам характера, темпераменту, а также оценку социального статуса и профессиональной принадлежности лица. Сравнительно немного метафор, выражающих оценку по умственным способностям, таланту. Такое деление характеристик, однако, в известной степени условно: некоторые метафорические характеристики являются комплексными, то есть характеризуют лицо одновременно по нескольким признакам. Ср.: *Сокол* – О человеке, отличающемся красотой, смелостью, удалью. *Свинья* – О некультурном, неопрятном человеке, а также о бессовестном человеке и др.

По средству характеристики, то есть исходному значению, метафорические эмоционально-оценочные наименования лица разделены на группы в зависимости от того, обозначения каких тематических групп встречаются в их составе. В ходе исследования выявлены следующие группы существительных, используемых в метафорических оценочных значениях:1) названия лиц по профессии; 2) названия животных;3) названия предметов;4) названия веществ;5) названия растений и др.

При переносе наименования с животного в качестве средства характеристики могут использоваться названия домашних животных и птиц (*корова, свинья, гусь, петух, курица* и др.); диких животных, птиц, рыб и пресмыкающихся (*медведь, бегемот, тюлень, орёл, сокол, сорока, змея* и др.). Наименования растений как метафорическое средство используются редко (*дуб, сморчок*).

Наиболее многочисленной является группа «названия лиц по профессии и социальной принадлежности». Метафорическая модель «человек – человек» является, по словам О.В. Григоренко, самой активной и в образовании новых метафорических номинаций лица в русском языке новейшего периода [9, с. 2].

В ходе исследования выявились метафоры с отрицательной и положительной оценкой. Отрицательную оценку выражают следующие метафоры: *баран, боров, свинья, паразит, тюлень, хомяк, черепаха, язва, ворона, гадюка, змея, лиса, кабан, крокодил* («об очень некрасивом человеке»), *гартея* («о жестоком мучителе, истязателе – обычно о женщине»), *обезьяна, овца, осёл, блоха* «»бранно о ничтожном, пустом человеке»), *баба-яга* («о злой сварливой женщине»), *ведьма* («о безобразной, злой женщине»), *клоун, раб, маляр, коновал, мясник, вельможа, барин, актёр, ремесленник, жердь, каланча, игрушка* («предмет забавы, развлечения»), *кукла* («о бездушном и пустом человеке (обычно о женщине», «человек, смело действующий по воле другого, марионетка»), *заноза, пешка, пила, тюфяк* и др. Данные значения в словарях имеют помету «перен.».

При подобных существительных имеются и другие маркеры, указывающие на наличие оценочного компонента в семантике слова. В основном они связаны с отрицательной оценкой субъектов. Это такие пометы, как *неодобр., пренебр., презр*. Например: *Сапожник* – 1. Мастер по шитью и починке обуви. 2. Прост. пренебр. О неумелом, неискусном в каком-либо деле человеке. Мотивирующей в данном случае является ассоциативная сема «неискусный», связанная с нашим представлением о работе сапожника, как об однообразной, не требующей творческого воображения. В основу переноса значения данных слов положены ассоциативные или, как их ещё называют, фоновые семы, отражающие наши знания и представления об образе жизни, особенностях поведения людей разных социальных слоев. Эти признаки не отражены в прямых значениях рассматриваемых слов. Положительная оценка в словарях никак не отмечается. Обычно, также как и при словах с отрицательной оценкой во вторичных значениях, даётся помета «перен.». В некоторых случаях встречаются пометы *«ирон.»* и «*шутл.»*. Но данные пометы не всегда характеризуют лицо с положительной стороны, напротив, в значении часто подчёркиваются желательные, но отсутствующие у человека качества, или отмечается неспособность человека совершить какой-либо поступок.

Лингвисты отмечают, что в русской речи отрицательные оценки, связанные с этической стороной жизни человека, встречаются два раза чаще положительных. Наше исследование это подтверждает. Метафорических наименований с положительной оценкой оказалось значительно меньше, чем с отрицательной оценкой. Это такие оценочные метафоры, как *морж, жаворонок, энциклопедия, академик, профессор, атлет, рыцарь, художник, ангел.* Выше мы привели метафорические оценки, отражающие общественно-закреплённое отношение носителей языка к внеязыковому объекту. Однако конкретная лексика в основе своей образна, поэтому любое существительное в контексте в определённой позиции может обрастать образными оценочными значениями.

Библиографический список

1. Ивин А.А. *Основания логики оценок*. Москва, 1970.
2. Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц.* Москва, 1986.
3. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт*. Москва, 1988.
4. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва, 2006.
5. Гибатова Г.Ф. *Семантическая категория оценки и средства ее выражения в современном русском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Уфа, 1996.
6. Черкасова Е.Т. О метафорическом употреблении слов (по материалам произведений Л. Леонова и М. Шолохова. *Исследование по языку советских писателей*. Москва, 1959.
7. *Словарь русского языка*: В 4 т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва, 1981 – 1984.
8. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Москва, 2000. Available at: https://gufo.me/dict/kuznetsov
9. Григоренко О.В. Новые метафорические номинации лица в русском языке конца XX – начала XXI вв. *Русский язык в школе.* 2008; 8. Available at: http://naukarus.com/novye-metaforicheskie-nominatsii-litsa-v-russkom-yazyke-kontsa-xx-nachala-xxi-v

References

1. Ivin A.A. *Osnovaniya logiki ocenok*. Moskva, 1970.
2. Teliya V.N. *Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic*. Moskva, 1986.
3. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij. Ocenka. Sobytie. Fakt*. Moskva, 1988.
4. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva, 2006.
5. Gibatova G.F. *Semanticheskaya kategoriya ocenki i sredstva ee vyrazheniya v sovremennom russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 1996.
6. Cherkasova E.T. O metaforicheskom upotreblenii slov (po materialam proizvedenij L. Leonova i M. Sholohova. *Issledovanie po yazyku sovetskih pisatelej*. Moskva, 1959.
7. *Slovar' russkogo yazyka*: V 4 t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva, 1981 – 1984.
8. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2000. Available at: https://gufo.me/dict/kuznetsov
9. Grigorenko O.V. Novye metaforicheskie nominacii lica v russkom yazyke konca XX – nachala XXI vv. *Russkij yazyk v shkole.* 2008; 8. Available at: http://naukarus.com/novye-metaforicheskie-nominatsii-litsa-v-russkom-yazyke-kontsa-xx-nachala-xxi-v

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК 821.161.1

Gasanova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: uzlipat066@mail.ru

THE METAPHORICAL DERIVATION OF NOUNS OF A LEXICO-SEMANTIC GROUP "MATERIAL". The article is dedicated to a study of semantic and word-formative metaphorical derivation of words of one lexical-semantic group. The material is limited to nouns denoting solid materials used for construction and finishing works. The study reveals the metaphorical potential of this vocabulary, established productive models of word formation. The author concludes that the analysis of a subgroup of the metaphorical phrase "Hard materials for building and finishing works" shows that the initial nouns are passive in the development of shape values. They do not differ in activity and in the texts of fiction, what cannot be said about adjectives derived from them. They develop meanings based on those or other semantic components direct values of the original noun. Many of them develop meanings of color.

Key words: **metaphorical values, solids, derived word, producing word metaphorical derivation, metaphorical capacity.**

Г.А. Гасанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «МАТЕРИАЛ»

Статья посвящена изучению семантической и словообразовательной метафорической деривации слов одной лексико-семантической группы. Материал ограничен существительными, обозначающими твердые материалы, используемые для строительно-отделочных работ. В результате исследования выявлен метафорический потенциал указанной лексики, установлены продуктивные модели словообразования. Автор делает вывод о том, что из анализа метафорической деривации подгруппы слов «твердые материалы для строительно-отделочных работ» видно, что сами исходные существительные пассивны в развитии образных значений. Не отличаются они активностью и в текстах художественной литературы, чего нельзя сказать о производных от них прилагательных.

Ключевые слова: **метафорические значения, твердые материалы, производное слово, производящее слово, метафорическая деривация, метафорический потенциал.**

Семантические вопросы словообразования в последние годы изучаются весьма интенсивно. Явление семантической деривации представляется в известном смысле однотипным со словообразованием, со словообразовательной деривацией. Существенно отличаясь своей природой, процессы смысловой эволюции и словообразовательных ответвлений слова имеют единую устремленность, единую перспективу: обогащение лексикона, удовлетворение потребностей общения [1, с. 23].

Исследование природы полисемии и словообразования приводит на каком-то этапе к постановке вопроса о соотношении названных типов деривации. В данной работе это соотношение изучается на материале слов одной лексико-семантической группы. В ходе исследования выявились три подгруппы данной лексики, участвующие в процессах метафорического словообразования: 1) существительные, обозначающие твердые материалы, используемые для строительно-отделочных работ; 2) существительные – названия металлов; 3) существительные, обозначающие древесные материалы. Внутри каждой подгруппы выявились метафорические образные значения самих существительных и образные значения их производных признаковых слов разных частей речи.

Нами была сделана попытка установить степень участия слов данных подгрупп в актах семантической и словообразовательной образной метафорической деривации, описать основные модели отсубстантивного образного словообразования. Большой вклад в развитие образных значений дериватов вносит наше представление о том или ином предмете реальной действительности. В него входят не только присущие предмет, веществу и т. д., но и приписываемые ему признаки, достаточно прочно закрепленные за ним в общественном сознании человека. Личный опыт каждого индивидуума и культурно-художественное наследие всего общества связывают с данным существительным, т. е. включают в его семантику определенный набор признаков. «…освещение проблемы взаимодействия значения слова и жизненного опыта народа существенно и для понимания природы метафоры, и для понимания семантических процессов в целом» [2, с. 148].

Все сказанное выше подтверждает анализ образного потенциала существительных, обозначающих твердые материалы, используемые для строительно-отделочных работ. Большую роль в их семантическом развитии играют образные, ассоциативные компоненты семантики производящей основы.

В состав подгруппы вошли следующие существительные: *базальт, гипс, глина, гранит, алебастр, цемент, кирпич, кремень, песок, жесть.*

В каждой подгруппе слов выявились ядерные, ведущие, самые характерные для них семы, на основе которых происходит метафоризация производных слов. Например, в группе названий твердых строительных материалов таковыми оказались «цвет», «крепость», «твердость», «неподвижность». Причем сами исходные существительные пассивны в развитии образных значений, чего нельзя сказать о производных от них прилагательных. Ср.: *Кирпич* – Прямоугольный брусок из обожженной глины, используемый для строительных работ. *Груда кирпичей. Кирпичный* – 2.Коречневато-красный, цвета кирпича. *«Полное лицо командира покраснело густым кирпичным старческим румянцем»* (Куприн. Поединок) [3, с. 51].

Песок – 1. Сыпучие крупинки твердых минералов (главным образом кварца). Данное существительное не развивает самостоятельного метафорического значения. Образные значения отмечены в устойчивых сравнениях – фразеологизмах: *как песок морской* или *как песку морского* – об очень большом количестве кого-, чего-либо. Признак цвета в семантике производящего в словаре не отмечен, однако он актуализируется в прилагательном «*песочный*». 2. разг. серовато-желтый, цвет песка». Что касается глагола *песочить (сов. пропесочить)* – «резко критиковать, бранить», то здесь явно прослеживается связь с фразеологизмом *протереть с песком (песочком).* Следовательно, можно предположить, что базой для его образования послужил именно фразеологизм.

Мрамор – Кристаллическая горная порода различных цветов, употребляемая главным образом для скульптурных и архитектурных работ. *Серый мрамор, розовый мрамор* // Предметы, сделанные из такого камня.

Однако ср.: *Мраморный:* 1. Прил. к мрамор // Сделанный из мрамора // Рисунком, цветом, похожий на мрамор или сделанный под мрамор. *Мраморная бумага. Мраморный узор.*2. перен. Белый, гладкий, как мрамор (о коже, цвет лица). *Мраморные плечи.*

В отсубтантивном прилагательном задействована уже не только сема цвета, но и сема «гладкость» прямого значения исходного слова. Глагол с образным значением в словообразовательной парадигме отсутствует. От прямого значения образуется глагол *мрамировать* – «Спец. Отделать (отделывать) что-либо под мрамор» (*мрамированный, мрамирование, мрамироваться)* [3, с. 307].

Гранит – Твердая горная порода зернистого строения, состоящая в основном из кварца, полевого шпата и слюды [3, с. 343]. О человеке. *Это не человек – гранит!* (о человеке с твердым, непоколебимым характером) [4].

Переносное образное значение ни в существительном, ни в прилагательном словари также не фиксируют. 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. Фоновые (периферийные) компоненты значения актуализируется в контекстном употреблении. Прилагательное *гранитный* употребляется в значении «торжественный». В этом случае актуализируется фоновая сема, отражающая наше значение о применении материала «гранит» в создании монументальных сооружений, памятников, мемориалов.

Кремень – 1. Минерал, разновидность кремнезема, очень твердый камень… 2.Разг. О человеке, обладающим твердым, непреклонным характером. *«(Дядя) был кремень; во всем, что относилось к религии, политике и нравственности, он был крут»* (Чехов. Бабье царство). *Кремневый* –2.перен. Твердый, непреклонный. *«А ведь они, старики-то, характерные, упорные, кремневые…»* (Успенский. Кой про что) [3, с. 124 – 125].

Образное значение отмечается в обоих словах словообразовательной пары. Прилагательное в данном случае наследует значение производящего. В последнем оно сформировалось на базе семы «твердый». Данное значение отразилось и в производном с *–ист–: кремнистый «*//перен. твердый, непреклонный».

В ходе исследования выявилось, что самый богатый словообразовательный потенциал у существительного *камень.* И это не удивительно. Камень (наряду с металлом и деревом) издревле является образом – эталоном крепости, твердости, прочности и образно воплощает представления о таких качествах, как сила, выносливость, смелость, надежность, постоянство (ср.: *как за каменной стеной* – «под надежной защитой, под покровительством кого-либо (жить, быть, чувствовать себя»; *как на каменную стену надеяться*). С данными образами – эталонами связываются устойчивые образные представления, воплощенные в узуальных образных единицах языка. О том, что данные образные представления восходят к древним архетипам, свойственным архаическому, мифологическому сознанию, свидетельствует употребление этих образов в магических и сакральных текстах. Например, в текстах заговоров, где металлы и камень, выступают как такие субстанции, которые не подвержены болезни и порче [5, с. 58].

Образные значения развиваются преимущественно в производных разных частей речи. В исходном существительном *камень* отмечено лишь одно переносное значение «4.перен.(обычно со словом: «на душе», «на сердце», «с души», «с сердца»). Тяжелое гнетущее чувство, вызванное сознанием своей неправоты, вины в чем-либо или сознанием невозможности изменить что-либо, помочь в чем-либо» [3, с. 23]. Оно является фразеологически связанным и дериватами не наследуется. *«На сердце у мены был камень»* (Н. Воробьев. На сатирических перекрестках).

Семантическая структура производного прилагательного сложнее, чем структура исходного существительного. Все метафорические значения деривата развиваются в его же структуре. Второе значение « Перен. Неподвижный, застывший, безжизненный» основано на семах «неживой», «неподвижный» прямого значения исходного существительного. Оно в свою очередь явилось основой для развития третьего значения«Перен.Равнодушный, бесчувственный, жестокий». При этом оказывается задействованной и сема «холодный». А четвертое значение «перен. Непоколебимый, стойкий, твердый» актуализирует признаки «прочный», «твердый».

Словари обычно не отражают все наши представления, знания, ассоциации, связанные с тем или иным предметом реальной действительности. В словарной характеристике слова *камень* отмечается лишь признак «твердый» Ср.: *камень* «Всякая твердая, нековкая горная порода в виде сплошной массы или отдельных кусков».[3, с. 23]. От существительного *камень* образуется глагол *ка-*

менеть, в котором отмечаются следующие значения: «1.Становится твердым как камень»; «2. перен. Становиться неподвижным, безжизненным (о лице, членах тела)»; «3.перен. Становится бесчувственным, равнодушным, ожесточаться» [3, с. 23].

От данного глагола образуются приставочные дериваты: *закаменеть, окаменеть,* которые наследуют все значения глагола *каменеть.* В производном *закаменелый* отмечены два значения: «Отвердевший, ставший твердым» и «перен. Застывший, неподвижный» (*закаменелые формы*) [3, с. 525]. От глагола *окаменеть* образуются: *окаменение*, *окаменелый,* от него – *окаменело и окаменелость,* в которых отражается лишь второе значение производящего глагола «2. Перен. Утратить не время способность двигаться от неожиданности, страха и т.п.; замереть, застыть» [3, с. 605].

Из проведенного выше анализа следует, что между исходным существительным и его производными существуют разнообразные семантические отношения. Существительное *камень* и его дериваты активно используются писателями для образной характеристики своих героев.

Из анализа метафорической деривации подгруппы слов «твердые материалы для строительно-отделочных работ» видно, что сами исходные существительные пассивны в развитии образных значений. Не отличаются они активностью и в текстах художественной литературы, чего нельзя сказать о производных от них прилагательных. Они развивают образные значения на основе тех или иных семантических компонентов прямого значения исходного существительного. Многие из них развивают значение цвета. Не у всех слов данной группы в словарях отмечены метафорические значения. Реализация образного потенциала происходит в контекстуальном употреблении в текстах художественной литературы.

Самое разветвленное метафорическое гнездо у существительного *камень*. Причем образные значения развиваются в производных от него словах разных частей речи: *камень – каменный, каменеть – закаменеть – закаменелый, окаменеть – окаменение, окаменелый – окаменело.*

Исследование показало, что развитие семантической структуры производных признаковых слов связано преимущественно с развитием семантических признаков, имеющихся в основном значении мотивирующего существительного.

Библиографический список

1. Долгих А.И. Семантическая деривация и словообразовательные ряды. *Очерки по русскому языку.* Воронеж, 1975.
2. Арутюнова Н.Д. Языковая метафора. *Лингвистика и поэтика.* Москва, 1979.
3. *Словарь русского языка*: в 4 т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва, 1981 – 1984.
4. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Москва, 2000.
5. Скляревская Г.Н. К вопросу о метафоре как объекте лексикографии. *Современная русская лексикография*. 1981. Ленинград, 1983.

References

1. Dolgih A.I. Semanticheskaya derivaciya i slovoobrazovatel'nye ryady. *Ocherki po russkomu yazyku.* Voronezh, 1975.
2. Arutyunova N.D. Yazykovaya metafora. *Lingvistika i po`etika.* Moskva, 1979.
3. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva, 1981 – 1984.
4. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva, 2000.
5. Sklyarevskaya G.N. K voprosu o metafore kak ob`ekte leksikografii. *Sovremennaya russkaya leksikografiya.* 1981. Leningrad, 1983.

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК 821.161.1

Magomedova R.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

LEXICO-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF TURKISMS IN SALATAVSKY DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE. The article provides a lexical and semantic analysis of turkisms in the Salatavsky dialect of the Avar language. It is noted that the identification and definition of the main lexical and semantic categories of Kumyk borrowings in the Salatavsky dialect and their role in enriching the vocabulary of the Avar language is important in the lexicology of the language under study. The author concludes that the relative isolation from the rest of the linguistic territory gave rise to certain changes in the speech of Salatavsky Avars. External factors played a significant role in this, too, e.g. close contacts with the Kumyk people. In the process of the lexical borrowing, Salatavsky dialect of the Avar language has mastered a number of Kumyk consonants and vowels. Some of them have undergone some changes.

Key words: **Avar language, turkism, Salatavsky dialect, borrowing, lexico-semantic characteristics.**

Р.М. Магомедова, *канд. филол. наук, ст. преп. каф. лит. народов Дагестана, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЮРКИЗМОВ В САЛАТАВСКОМ ДИАЛЕКТЕ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится лексико-семантический анализ тюркизмов в салатавском диалекте аварского языка. Отмечается, что выявление и определение основных лексико-семантических разрядов кумыкских заимствований в салатавском диалекте и их роль в обогащении лексики аварского языка имеет важное значение в лексикологии исследуемого языка. Автор делает вывод о том, что относительная изолированность от остальной языковой территории дала толчок возникновению в речи салатавских аварцев определенных изменений. Существенную роль в этом сыграли и «внешние факторы», а именно влияние кумыкского языка, с носителями которого в течение длительного времени имеют тесные контакты.

Ключевые слова: **аварский язык, тюркизмы, салатавский диалект, заимствования, лексико-семантическая характеристика.**

Обогащение и развитие словарного состава, благодаря освоению слов, заимствованных из соседних контактирующих языков, одна из актуальных и востребованных тем дагестановедения. Актуальность данной темы именно для дагестановедения объясняется компактным расположением и активным контактированием на малой территории большого количества генетически и типологически различных языков: иберийско-кавказских, индоевропейских и тюркских. Она относится к числу важных проблем исторической лексикологии аварского языка. В лексике, больше чем в какой-либо структурной части языка, оставляет отпечаток история народа, социально-экономические условия его жизни, его связи с другими народами. Эта тема является актуальной и потому, что находится в тесной связи с решением целого ряда вопросов, касающихся различных аспектов контактирования языков. Важность этой темы вытекает, прежде всего, из необходимости всестороннего исследования словарного состава диалектов аварского языка, в том числе и салатавского диалекта, который находится под сильным влиянием соседнего кумыкского языка.

В последнее время в лингвистической науке начинает проявляться интерес к проблемам тюркско-дагестанских контактов. Тюркский элемент занимает особое место в лексико-семантической системе аварского языка. Особенно сильно пронизан тюркизмами салатавский диалект аварского языка. Это и понятно салатавский диалект – регион тесных контактов кумыков и аварцев. Поэтому объектом данного исследования являются кумыкские заимствования в салатавском диалекте аварского языка.

Вопросы развития и обогащения аварского языка тюркскими заимствованиями имеют определенное теоретическое значение, и их всестороннее комплексное исследование внесет заметный вклад в изучение истории языка и социолингвистики. Тюркско-дагестанские языковые взаимоотношения одна из малоизученных и актуальных тем в дагестанской контактологии. Некоторые вопросы аварско-кумыкских лексических контактов зафиксированы в работах дагестанских языковедов [1, с. 7].

Салатавский диалект охватывает территорию Гумбетовского, Казбековского, отчасти Буйнакского и Кизилюртовского районов Дагестана. Историко-этнографические данные о салатавцах свидетельствуют о том, что носители салатавского диалекта на этой территории появились сравнительно недавно и, что южные и северные склоны салатавских гор заселялись аварцами выходцами из глубинных аварских районов постепенно. Большая часть территории Салатавии входила в состав земель присулакских кумыкских князей. Относительная изо-

лированность от остальной языковой территории дала толчок возникновению в речи салатавских аварцев определённых изменений, в частности сдвигов в сторону упрощения в области морфологии и фонетики.

Вопрос о происхождении самого названия «Салатавия» интересует многих исследователей и не имеет однозначного решения и на сегодняшний день. Изучая проблему происхождения названий селений, многие исследователи обращаются к легендам и преданиям. На основе фольклорных данных они объясняют этимологию названий местности, гор, рек, лужаек, т.е. придерживаются народной этимологии.

По мнению части исследователей слово «Салатавия» складывается из двух основ, вторая из которых *«тау»* не вызывает сомнения, данная основа в переводе с тюркского означает «гора». Этимология первой части, а именно основы *«сала»* до сих пор полностью не раскрыта. Согласно народной этимологии некогда на данной территории жил хан по имени Сала, которому и принадлежали эти горы. Другая точка зрения о значении основы *«сала»* представлена в работах С. Алиева и Б. Гаджиева. Здесь народная этимология придает слову *«сала»* значение «величественный, благородный» [2, с. 25]. Известны также еще несколько точек зрения, примерно совпадающих с данной версией.

Х.Х. Апандиева в статье «Тюркизмы в топонимических преданиях салатавских аварцев» утверждает, что топонимия Салатавии носит тюркский характер и что тюркская, ономастика широко распространена в изучаемом ареале. На территории Салаватии, существуют названия, не являющиеся собственно аварскими (это названия сел, кварталов, ущелий, гор, рек). Названия большинства аулов Салатавии имеют тюркское происхождение, например: Хубар (Хубар) – от *«уйбар»* – «гриб древесный», Бавтугъай (Бавтугай) – от *«бавтугъай»* – «долина садов» или *«давтугъай»* – «кровавая долина», Гозтала (Костала) – от *«гъостала»* «ореховая роща», Гертма (Гертма) – от *«гертматале»* – «грушевая роща» или «дикая груша» [2, с. 21].

В становлении и обособлении салатавской диалектной единицы определенную роль сыграли и «внешние» факторы, а именно влияние языков, с носителями которых салатавские аварцы в течение длительного периода имеют тесные контакты. Обращают на себя внимания результаты кумыкского языкового влияния, которые особенно ярко и последовательно выявляются в лексике диалекта.

Состав заимствованной лексики, форма Функционирования и в значительной мере также орфографический облик определяются их преимущественной принадлежностью к той или иной социально-обусловленной функционально-семантической сфере современного аварского языка. Наиболее многочисленной и активно употребительной лексико-семантической группой заимствований являются слова, обозначающие названия различных животных и птиц, термины, обозначающие полеводство, садоводство, бахчеводство, наименования предметов хозяйственно-бытового назначения и предметы домашнего обихода, продуктов питания, напитков, названия, связанные с деятельностью человека, характеризующие его внешность и внутренний мир, названия строений и инструментов, одежды, материалов, обуви, головных уборов, природных явлений, местности, слова, обозначающие социальную жизнь, родственные связи, названия частей тела и т. д. Приведем примеры:

салатавский кумыкский перевод
чубури чубурув тропа
орум орам улица
этек этик сапог
пент пент пуговица
дулагъал дедахлар голенища
бажа бажа свояк
балдуз балдыз золовка
гъаймахъ къаймакъ сметана
хъалач къалач лепешка
шавру шавур рассол
убур обур хитрец
хъаравул къаравучу сторож
удаман одаман старший чабан и т. д.

У салатавских аварцев большое распространение получили такие имена тюркского происхождения, как: *Айбика, Аймесей, Аругъиз, Асланхан, Баймирза, Баихак, Бахтина, Бахтум, Бика, Бибулат, Жанбулат, Мирзахан, Мирза, Пурусхан, Парацхан, Таибу-лат, Эсенбулат* и т. д.

Немалый интерес в области тюркско-дагестанских языковых контактов представляют и материалы по топонимике Салатавии. Изучение связей народов и их языков на материале топонимики имеет важное значение для восстановления картины контактов в далеком прошлом. Известно, что географические названия дают значительные сведения о природе, языке, истории, быте, обычаях на определенной территории. Современная топонимия Салатавии по языковому составу неоднородна. Анализ материалов показывает, что она складывалась в течение тысячелетий, изменяясь под влиянием исторических условий, смены народов и языков на данной территории, и, естественно, топонимия ее состоит из ряда языковых наслоений.

Кумыкские заимствования подверглись в салатавском диалекте аварского языка значительному фонетическому освоению. Аварский и кумыкский языки входят в разные по структуре и генезису языков, поэтому их фонетические системы сильно различаются. В процессе заимствования салатавский диалект аварского языка освоил ряд кумыкских согласных и гласных звуков. Некоторые из них претерпели определенные изменения. Освоение кумыкских заимствований на фонетическом уровне сопровождалось постепенным изменением их звукового состава. Специфические звуки кумыкского языка: *оъ, уъ, ы* были заменены аварскими звуками. В результате чего фонетический облик кумыкских заимствований подвергся существенным изменениям и приблизился к фонетике аварского языка.

Основная лексико-грамматическая группа заимствованных слов из тюркского (кумыкского) языка – это имена существительные. Они занимают около 90% всей заимствованной из кумыкского языка лексики. Почти все существительные, независимо от суффиксально-префиксальных показателей заимствованы без изменений (имеется в виду в морфологическом плане). Заимствованные существительные в салатавском диалекте не имеют классных экспонентов, так как они заимствуются в виде прямой основы. Заимствованные имена существительные во мн.числе принимают аффиксы множественного числа аварского языка: *-би, -ал, -заби, -зал, -и, -я, -ул, -дул.*

Таким образом, относительная изолированность от остальной языковой территории дала толчок возникновению в речи салатавских аварцев определенных изменений. Определенную роль в этом сыграли и «внешние факторы», а именно влияние кумыкского языка, с носителями которого в течение длительного времени имеют тесные контакты.

Библиографический список

1. Махмудова П.М. *Лексико-грамматическое освоение кумыкских заимствований в салатавском диалекте аварского языка.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2007.
2. Апандиева Х.Х. *Тюркизмы в топонимических преданиях салатавских аварцев*. Проблемы общего и дагестанского языкознания. Махачкала, 2004.

References

1. Mahmudova P.M. *Leksiko-grammaticheskoe osvoenie kumykskih zaimstvovanij v salatavskom dialekte avarskogo yazyka.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2007.
2. Apandieva H.H. *Tyurkizmy v toponimicheskih predaniyah salatavskih avarcev*. Problemy obschego i dagestanskogo yazykoznaniya. Mahachkala, 2004.

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК 821.161.1

Magomedova R.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

SATIRE AND HUMOR IN AVAR FOLK POETRY. The article deals with satire and humor and Avar folk poetry. It is noted that the growing interest in oral folk art is due to the desire of a people to reveal their place in the historical past, to understand their contribution to the treasury of world culture. Satire and humor in the folk poetry of the Avars as in a mirror reflect the people's experience, wisdom, philosophy, psychology and its culture. In the Avar folk poetry satirical song usually affects social themes. The author concludes that Ahmed folk poetry is rich and original, and it represented satire and humor, giving its contents and form originality and uniqueness. Submitted article material is taken from the NIIFLI Fund of the DSU and was not subjected to scientific research.

Key words: **satire, humor, Avar folk poetry, folklore, lyrics, genre, image.**

Р.М. Магомедова, *канд. филол. наук, ст. преп. каф. лит. народов Дагестана, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

САТИРА И ЮМОР В АВАРСКОЙ НАРОДНОЙ ПОЭЗИИ

В статье рассматриваются сатира и юмор в аварской народной поэзии. Отмечается, что возрастающий интерес к устному народному творчеству обусловлен стремлением того или иного народа выявить свое место в историческом прошлом, осмыслить свой вклад в сокровищницу мировой культуры. Сатира и юмор в народной поэзии аварцев как в зеркале отражают народный опыт, мудрость, философия, психология и ее культуру. Автор делает вывод о том, что аварская народная поэзия богата и самобытна, и в ней широко представлены сатира и юмор, придающие её содержанию и форме оригинальность и неповторимость. Представленный в статье материал взят из рукописного фонда НИИФЛИ ДГУ, и до нас не был ещё подвергнут научной обработке.

Ключевые слова: **сатира, юмор, аварская народная поэзия, фольклор, лирика, жанр, образ.**

У каждого дагестанского народа есть свой исторически сложившийся язык, с помощью которого он создавал художественные образцы фольклорного творчества. Так и аварский народ, в течение многих веков сформировал богатую самобытную культуру, и в ней большое место занимает народная поэзия, в которую входят календарно-обрядовые, свадебные, колыбельные песни, песни-причитания; народные баллады и лирические песни. Внеобрядовую лирику аварцев составляют пейзажные, философские, героические, любовные, детские песни. Этот жанр является ведущим в аварском фольклоре, так как основным объектом лирической песни является сама жизнь народа. Под лирическими песнями подразумеваются «песни, не связанные ни с какими действиями, обрядами, играми – песни с социальной, бытовой, любовной и семейной тематикой и раскрывающие эмоциональные отношения человека к явлениям окружающего мира, причём раскрытие это производится при помощи художественных средств, не сходных с поэтическими системами других жанров» [1, с. 112].

Говоря о народной аварской лирике, из нее можно выделить группу сатирических, шуточных песен. Эти песни раскрывают недостатки общественной и частной жизни, они направлены против конкретных уродливых явлений в жизни народа. В той или иной степени, этой темы касается Сиражудин Хайбуллаев в работе «Аварская народная лирика» [2].

В аварской народной поэзии сатирическая песня затрагивает, как правило, социальные темы. И при этом главную роль в идейно-художественной структуре этого типа песен играет ирония. Это один из важнейших способов создания сатирического образа. Большое место в таких песнях занимает тема труда. Аварский народ очень трудолюбивый. Нет среди него места лентяям, тунеядцам, бездельникам. Лень, трусость, безответственность и многие другие человеческие пороки безжалостно высмеиваются в их песнях. А ведь в непростых условиях жил и формировался дух и характер этого народа. Аварцы, исторически населяющие северную и северно-западную части Нагорного Дагестана, несмотря на тяжелые условия жизни, всегда жили сплоченно и дружно. Местом их проживания были крутые склоны, скалы, где мало земли для посевов, это местность, где обитают горные туры, дикие кабаны, косули, олени, бурые медведи, волки, даже леопарды. Вся эта живописная, разнообразная и в тоже время суровая природа наложила свой отпечаток на быт, национальный характер и культуру аварцев, которые отразили свои взгляды и мысли в своих песнях:

ЧIалаби мичIчIил дур,
ГIурдул чIарал дур.
ХIанчIил гьан нахълъолев,
Квен ридидулав. [Рук. фонд НИИФЛИ ДГУ].
«Брёвна из крапивы,
Жерди из сорняка.
Мясо на зиму из птицы,
Еда из сыворотки».

Эти слова-насмешки мы находим в фольклоре унцукульцев. В этой песне народ высмеивает ленивого, нетрудолюбивого человека, который не думает о завтрашнем дне: ни о доме, ни о хлебе насущном. А для аварца очень важно оберегать и содержать свою семью.

Аварская народная бытовая поэзия высмеивает и другие человеческие пороки, такие, как трусость. Трусость никогда не оправдывалась даже сильно любящей матерью, так как сыновьям горцы, в первую очередь, прививали такие ценные качества характера, как мужество, выносливость, готовность всегда заступиться за родную землю, за свой народ. Мужчина должен быть не только храбр и бесстрашен, но и внешне подтянут и аккуратен, иначе это может стать предметом насмешки:

ХIамил щватабазда шапка релълъарав,
Щибилан восилев мун ясалаца? [Рук. фонд НИИФЛИ ДГУ]
«Если шапка твоя на ослиные уши похожа,
Как же девушкам выбирать тебя?»

Здесь высмеивается неряшливость парня. Шапка, как ослиные уши, – это не завязанные ушки шапки по неаккуратности. Пока он такой, его никто из девушек не выберет. В другой народной песне с иронией говорится о состоятельном человеке, имеющем много овец, но жалеющем для себя достойной одежды и тем самым проявляющем крайнюю скупость. Скупость и жадность, которые вызывают у людей неприязнь и гнев, остро критикуются и бичуются с чертами сатиры и насмешки. Даже звучат проклятия в адрес скряги. И таких песен у аварцев много:

ГIебул мацIалъ цIан баги,
ЦIцIел лълъаралъ ханжу баги,
Хурул рагIал гIоралъ аги,
ГIачибачал пуялъ аги.
«Пусть соль лишь на кончике шила останется.
Пусть мука с козий рог останется.
Пусть река поля унесёт.
Пусть пурга коров и телят унесёт» [Рук. фонд НИИФЛИ ДГУ].

В другой песне высмеивается не только человеческая скупость, но и лицемерие, подхалимство, когда человек различает людей по материальному положению. Эта песня несколько отличается от других: она звучит мелодичнее, тон поучительный. Народ как бы с сожалением говорит о таком человеке:

Садакъадул къимат
КъваригIунго букIинчIо.
Къарумав чи мун вукIин
Цебего лъан букIана.
Дуца садакъа кьолеб
Тайпа батIияб буго.
ГIадамал ратIагьари
Дургo битIараб гьечIо [Рук. фонд НИИФЛИ ДГУ].
«Как милостыня, твоё уваженье
Нужно мне не было,
Что ты жадный,
Знал я давно.
Те, кому даёшь подачки,
Они совсем другие,
Просто людей отличать
Не справедливо пойми».

В аварской народной бытовой лирике встречаются песни, осуждающие и высмеивающие клеветников и сплетников:

Гьацlулъе цlам балел мацlихъабаца
РацIцIадал гIадамал гIужие гъола.
Ургьимес махIцарал хIалхъубалщиназ
ХъахIаб гIарцудаги бугьтанал лъола [Рук. фонд НИИФЛИ ДГУ].
«Сплетники, что и в мёд соль сыплют,
Чистых людей на мишень берут.
Изнутри гнилые клеветники
Белое серебро очернить готовы».

Здесь с отвращением говорится о сплетниках, которые без спроса лезут в душу, готовые очернить и самых честных людей. Они лицемерны и двуличны ,везде и во всем ищут недостатки. «Чёрными воронами», – называет их народ. «Языки у них сладкие, а сердца чёрные», «стоит человеку отойти, они начинают обливать его грязью», «душа вся в складках», – говорится о них в песне. Они своей подлостью отравляют и рушат судьбы людей. В аварской народной лирике одной из ведущих тем является тема любви. В любовной лирике отражаются все стороны жизни народа и высмеиваются многие человеческие пороки. В ней много сатиры и иронии, которые направлены против нелюбимого мужа, жениха, звучат шутки над возлюбленными. В любовной лирике очень распространённой является форма диалога. Это обычно диалоги между матерью и дочерью, юношей и девушкой и т.д. Характерной чертой аварской народной любовной лирики является то, что в любви объясняются в форме переучивания, высмеивания любимого. Этим приёмом пользуются и аварские поэты (например, Анхил Марин в песне «Дуда чIор речIчIаяв» – «Чтоб стрела в тебя попала») [3].

Иной раз объяснение в любви встречается в форме проклятия:

Дур багIараб чоца накабичIваяв,
Наку-кверищ чIвалеб дурр кьибилалъе?
Кьолбода гьоркьоса вокьулев хваяв,
Багьана щиб батун, дун рехун тарай.
«Да, чтоб красный конь колени тебе разбил,
На колени что ль мне стать пред твоей роднёй?
Да, чтоб самый близкий тебе из родни погиб,
Какая причина, чтоб бросить меня?»

Фольклорный материал, который мы использовали в данной статье впервые рассматривается и публикуется нами. Он взят из рукописного фонда НИИФЛИ ДГУ и не был еще подвергнут научной обработке. Впервые попытались это сделать мы и пришли к выводу, что аварская народная поэзия богата и самобытна, и в ней широко представлены сатира и юмор, придающие её содержанию и форме оригинальность и неповторимость.

Библиографический список

1. Колпакова Н.П. *Русская народная бытовая песня*. Москва, Ленинград, 1962.
2. Хайбуллаев С. *Аварская народная лирика*. Махачкала, 1973.
3. *Журнал «Гъудуллби»*. Махачкала, 1991; 4: 70 – 76.
4. *Рукописный фонд НИИФЛИ ДГУ.*

References

1. Kolpakova N.P. *Russkaya narodnaya bytovaya pesnya*. Moskva, Leningrad, 1962.
2. Hajbullaev S. *Avarskaya narodnaya lirika*. Mahachkala, 1973.
3. *Zhurnal «G'udull'i»*. Mahachkala, 1991; 4: 70 – 76.
4. *Rukopisnyj fond NIIFLI DGU.*

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК 811.351.22

Mutalov R.O., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, chief researcher, Department of Caucasian Languages, Institute of Linguistics of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: mutalovr@mail.ru*
Gasanova U.U., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE TENSE/ASPECT FORMS OF THE VERB IN KADAR DARGWA. The article is dedicated to a study of the aspect-time system of verbal forms of the Kadar language. The article deals with problems of identifying all forms of verbal time functioning in the language, determining the ways of their formation, determining the semantic meanings of these forms, identifying the features of the formation of temporary forms in this language in comparison with the material of other Dargwa idioms. For solving given tasks the author uses a comparative method and a method of synchronic analysis. The morphological categories of the Kadar verb remain unexplored, which is the relevance of this study. The novelty of the work is that for the first time the system of temporary forms of the Kadar language is investigated systematically, previously undetected morphological indicators are identified, the distinctive features in the category of time of the Kadar language in comparison with the material of other Dargwa idioms are singled out. The research material is collected directly from native speakers. In future, the results of the study will be used to create a comparative historical grammar of the Dargwa languages.

Key words: **Caucasian languages, Kadar language, morphology, verb, inflectional categories, aspect, time category.**

Р.О. Муталов*, д-р филол. наук, проф., гл. науч. сотр. отдела кавказских языков Института языкознания Российской академии наук (РАН), г. Москва, E-mail: mutalovr@mail.ru*
У.У. Гасанова, *д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ВИДО-ВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛА КАДАРСКОГО ЯЗЫКА

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 18-012-00718 «Документирование кадарского языка: грамматический очерк, тексты, словари».

Статья посвящена исследованию видо-временной системы кадарского языка. В статье решаются задачи выявления всех функционирующих в языке форм глагольного времени, установления способов их образования, определения семантических значений данных форм, выявления особенностей образования временных форм в данном языке в сравнении с материалом других даргинских идиомов. Для решения приведенных задач использованы сравнительно-сопоставительный метод и метод синхронного анализа. Морфологические категории глагола кадарского языка остаются пока неизученными, в чем заключается и актуальность данного исследования. Новизна работы в том, что в ней впервые системно исследована категория времени кадарского языка, выявлены ранее не отмечавшиеся морфологические показатели, определены также отличительные особенности в видо-временной системе кадарского языка сравнительно с материалом других даргинских идиомов. Материал исследования собран непосредственно у носителей языка. В перспективе результаты исследования будут использованы при создании сравнительно-исторической грамматики даргинских языков.

Ключевые слова: **кавказские языки, кадарский язык, морфология, глагол, словоизменительные категории, аспект, категория времени.**

Кадарский язык относится к восточнокавказской группе языков, входит в её даргинскую ветвь. Он распространен в северной части даргинского ареала и долгое время развивался в тюркоязычном окружении, в отрыве от других даргинских языков. Данное обстоятельство не могло не отразиться на языке кадарцев – в нем много особенностей и явлений, не отмеченных в других даргинских идиомах. Они проявляются как на фонетическом уровне, так и в грамматическом строе кадарского языка. Особенно много своеобразий встречается в глагольной морфологии рассматриваемой языковой единицы, в частности, в категории времени. В век глобализации кадарский язык подвержен процессу исчезновения, как и другие малые языки. Тем не менее, грамматические явления данного языка, в том числе морфологические категории глагола, остаются пока неизученными.

Категории вида и времени в даргиноведении не раз становились объектами специального исследования. Они довольно подробно рассмотрены в общих грамматиках, посвященных исследованию различных даргинских идиомов [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Имеются также специальные работы, в которых данная проблема получила подробное освещение [7; 8]. Однако вопросы образования и функционирования глагольных форм в кадарском идиоме, считающемся одним из отдаленных от других даргинских идиом, пока в даргиноведении не рассматривались. В даргиноведении существует также терминологии, поскольку в разных работах одни и те же грамматические формы обозначаются по-разному. Нередко в качестве форм времени рассматриваются модальные формы глагола, а в ряде работ – и фокусные конструкции.

В кадарском языке можно выделить следующие формы времен: прошедшие времена: аорист, имперфект, перфект, плюсквамперфект (совершенного и несовершенного видов), результатив; настоящие времена: презенс, хабитуалис; будущее время: футурум. Следует отметить, что в кадарском языке, как и в других даргинских идиомах, вид и время тесно переплетены взаимосвязаны. Каждая форма времени может функционировать в одном из двух глагольных видов – совершенном или несовершенном, поскольку категория вида выражается основой глагола. Формы аориста, перфекта и результатива функционируют в совершенном виде, формы имперфекта, презенса, хабитуалиса; футурума – в несовершенном. Плюсквамперфект имеет формы совершенного и несовершенного видов.

1. Аорист обозначает однократное действие имело место в прошлом и завершилось безотносительно к моменту речи [9, с. 300]: *биц-иб* «продал». Формы 3-го лица аориста образуются посредством показателей *-иб, -уб, -ун,* которые присоединяются к исходной основе глагола совершенного вида: *биц-иб* «продал», *ак1-уб* «родился», *багь-ун* «узнал». Следовательно, значение претерита образуется пучком морфем.

Отличие в образовании аориста в кадарском заключается в том, что в нем не используется окончание *-ур,* которое распространено в других даргинских идиомах, в частности, в литературном языке. Вместо данного аффикса в кадарском функционирует показатель *-ун*: *багь-ур* «узнал» (лит.) – *багь-ун* (кадар.), что является одной из отличительных особенностей кадарской речи. Следует отметить, что подобное явление встречается и в довольно далеком от каларского кянасирагинском говоре урахинского языка: окончанию *-ур* других идиомов в нем соответствует маркер *-ун*: *бат-ун* «оставил» [7, с. 10], ср. *бат-ур* (лит.).

Формы 1-го и 2-го лиц образуются от основы аориста 3-го лица присоединением личных показателей *-ра* (1 л.), *-ри* (2 л.): *нуни Мухтар игь-ун-ра* «я связал Мухтара», *х1уни Мухтар игь-ун-ри.* Парадигма аориста в кадарском такова:

ед. число мн. число
1 л. *нуни багь-ун-ра* «я узнал» *нушани багь-ун-ра*
2 л. *х1уни багь-ун-ри х1ушани багь-ун-рия*
3 л. *итини багь-ун итили багь-ун*

Отличия в спряжении кадарского аориста наблюдаются также в оформлении множественного числа 2 лица показателем *-рия*: в других идиомах используется окончание *-рая*. Интересно также отметить, что форма эргатива указательного местоимения 3-го лица множественного числа *ит-и-ли* «ими» также является необычным для других даргинских языков, в акушинском ей соответствует форма *ит-д-а-ни*.

2. Имперфект обозначает действие, которое длилось в прошлом и не имело значения завершенности: *бир-иб* «делал». Образуется присоединением показателей *-иб, -уб, -ун* к основе глагола несовершенного вида: *Итини х1енки бир-иб* «Он делал работу». *Мурадли гьар замайзе школалзе сумка балт-ун*. «Мурад всегда оставлял сумку в школе».

Относительно образования данной формы следует сказать, что в кадарском она маркируется показателями аориста. В акушинском же языке для образования имперфекта имеются другие аффиксы [7, с. 16]. В этом плане кадарский близок к южнодаргинским языкам – кубачинскому, ицаринскому, кайтагскому, [где имперфект также образуется посредством показателей аориста.

3. Перфект обозначает действие, которое происходило в прошлом, но результат его сохраняется к моменту речи: указывает на такую ситуацию, последствия которой существуют в момент наблюдения [6, с 43]. Формы перфекта в кадарском языке образуются присоединением вспомогательного глагола *цай* к деепричастию прошедшего времени *бариле цайра* (1 л.) «(я) сделал (букв. сделав, есть)». Следовательно, кадарские формы перфекта 1-го и 2-го лиц образуются аналитическим путем, чем и отличаются от подобных форм других языков, образованных синтетическим путем: *ну вак1илра* «я пришел» (лит.) – *ну вак1иле цайра* (кадар.). Парадигма перфекта:

ед. число мн. число

1 л. *нуни х1енки бариле цайра нушани х1енки бариле царра*

«я сделал работу»

2 л. *х1уни х1енки бариле цайри. х1ушани х1енки бариле царрия*

3 л. *итини х1енки бариле цай. итили х1енки бариле цаб*.

4. Плюсквамперфект выражает действие, происходившее в прошлом, и результат этого действия при этом сохранялся к точке отсчета в прошлом [7]. Данная временная форма в кадарском образуется также аналитическим путем – посредством присоединения вспомогательного глагола *цай-ри* к деепричастию прошедшего времени совершенного или несовершенного вида: *кайъиле цайри* «сидел», *кайруле цайри* «садился». Следовательно, можно выделить разновидности плюсквамперфекта совершенного и несовершенного видов. Носители языка допускают также синтетическое образование данной формы, как и в других идиомах – присоединением аффикса *-ри* к деепричастию прошедшего времени: *барил-ри* «сделал» (букв. «сделав был»), *бирул-ри* «делал (букв. «делая, был»). При этом ауслаутный гласный *-е* в суффиксе деепричастия *-ле* выпадает: *бари-ле+ри – бари-л-ри.* По лицам данная форма не спрягается: *(нуни, х1уни, итини) барил-ри* «(мною, тобою, им) сделано было».

Запир вак1айкемис нуни х1енки барил-ри «Я завершил работу к тому моменту, как Запир пришел».

Формы плюсквамперфекта могут иметь также значение эвиденциальности. А.А. Магометов отмечает, что в кубачинском языке «это в то же время заглазные формы: результат действия налицо, но свидетелем действия говорящий мог и не быть»: *дудил бякьиблида*, «оказывается, я сделал» [3, с. 195].

5. *Результатив* «вводит в рассмотрение положение дел, которое является результатом некоторой предшествующей ситуации» [10, с. 219]; *буцибил цайра* «поймавший есть» (1.л.). Форма 3 л. результатива образуется присоединением к причастию совершенного вида вспомогательного глагола «*цай*»; для образования форм 1-го и 2-го лиц к нему присоединяются окончания *-ра, -ри*: 1 л. *ну вак1ибил цай-ра* «я пришедший есть», 2 л. *х1у вак1ибил цай-ри,* 3 л. *ит вак1ибил цай*.

В образовании форм результатива между кадарским языком и другими языками даргинской группы имеются определенные отличия. Прежде всего следует сказать о том, что вместо спиранта *с* во вспогательном глаголе *сай* других идиом в кадарском используется аффриката *ц*: *сай* (акушинский яз.) – *цай* (кадарский яз.). Во-вторых, отличается также в кадарском и аттрибутивизатор (аффикс причастия): в акушинском имеем морфему *-си*, в кадарском *-ил*. И, в-третьих, в формах 1-го и 2-го лиц большинства даргинских идиомов при присоединении вспомогательного глагола *сайра* к форме причастия элемент *сай*, как правило, опускается*: вак1ибсира* (1 л., от *вак1ибси сай-ра*), *вак1ибсири* (2 л., от *вак1ибси сай-ри*). В отличие от литературного даргинского языка и других идиомов, в кадарском языке такого опущения не происходит, – как видно из примеров, используется полная форма вспомогательного глагола. Причем, полная форма сохраняется и при образовании ретро-форм результатива (или пред-форм) [11, с. 71] которые по лицам не изменяются: 1, 2, 3 лица *(ну, х1у, ит) вак1ибил цайри* «(я, ты он) пришедший был»

6. Презенс указывает на действие, которое происходит в момент речи в настоящем и продолжает длиться, не имея результата [4, с. 106]; *бирц1ул-ра* «наполняю (1 л.)». Формы презенса образуются в рассматриваемом языке присоединением к деепричастию настоящего времени личных показателей *-ра* (1 л.), *-ри* (2 л.): *бирц1ул-ра, бирц1ул-ри.* Как видно из примеров, при присоединении маркеров *-ра, -ри* опускается ауслаутный гласный суффикса деепричастия *-е*: *бирц1ул-ра (*от *бирц1уле-ра),* переходный глагол:

1 л. *Нуни гьине бирц1ул-ра гьалан картушк1ала* «Я сейчас наполняю мешок картошкой»,

2 л. *Х1уни гьине бирц1ул-ри гьалан картушк1ала.*

Форма 3–го лица презенса в кадарском не имеет материально выраженного показателя лица, она выражается формой деепричастия настоящего времени: *бирц1у-ле*: 3 л. *Итини гьине бирц1уле гьалан картушк1ала*. Однако, носители языка считают возможным также использование формы 3-го лица, которая образована посредством вспомогательного глагола *цай*, как в других даргинских идиомах: 3 л. *Итини гьине бирц1уле цай гьалан (мешок) картушк1ала.* Непереходный глагол:

ед. число мн. число

1 л. *Ну каръул-ра* «я сажусь» *нуша кадиръул-ра*

2 л. *Х1у каръул-ри х1уша кадиръул-рия*

3 л. *Ит каръуле ите кабиръуле*

Относительно формы 3-го лица презенса в кадарском *бирц1уле*, которая совпадает с формой деепричастия настоящего времени, следует также отметить, что она близка к подобной форме мегебского языка *бирц1-уве* [12], с той лишь разницей, что вместо показателя адвербиализатора кадарского языка *-уле* в мегебском используется показатель *-увe*. Мегебский язык находится вне зоны даргинского ареала, долгое время развивался в авароязычном окружении и, как и кадарский, сохранил в грамматике много архаических черт.

Отрицательная форма презенса в кадарском образуется посредством отрицательного вспомогательного глагола *х1ина*, который встречается лишь в данном идиоме:

Итини х1янке бируле х1ина «Он не делает работу».

7. Основное значение *хабитуалиса* заключается в указании на действие, которое длится безотносительно к моменту речи и не имеет результата [6, с. 45]: *бирц1-ис* «наполню» (1л.). Образование форм хабитуалиса в кадарском происходит путем присоединения личных окончаний, которые отличаются в зависимости от переходности/непереходности значений, выражаемых глагольной формой. Переходные формы образуются посредством маркеров *–ис* (1 л.), *-ид* (2 л.), *-у* (3 л.), а непереходные формы – посредством показателей *–ус* (1 л.), *-уд* (2 л.), *-ар/-ур* (3 л.)*,, -уд;* переходное значение:

1 л. *Нуни мурталра картушк1ала гьалан бирц1-ис*.

«Я всегда наполняю мешок картошкой».

2 л. *Х1уни мурталра гьалан картушк1ала бирц1-ид*.

3 л. *Итини мурталра гьалан картушк1ала бирц1-у*.

Непереходное значение:

Ед. число мн. число

1 л. *Ну насли ирц1-ус* «я наполнюсь пылью» *Нуша насли дирц1-ах1е*

2 л. *Х1у насли ирц1-уд Х1уша насли дирц1-удая*

3 л. *Ит насли ирц1-ур Ити насли бирц1-ур*.

Следует отметить, что данные аффиксы присоединяются лишь к основе глагола несовершенного вида. Формы хабитуалиса в кадарском, как правило, используются в поговорках, пословицах и загадках.

8. Темпоральное значение *футурума* заключается в указании на действие, которое будет иметь место в будущем: *левкь-яс* «приду». *биркьанда* (1л.). В акушинском и других идиомах северодаргинского ареала формы футурума материально совпадают с формами хабитуалиса, поскольку образуютс посредством одних и тех де показателей. В этой связи в разлиных даргиноведческих описаниях форму хабитуалиса считали формой будущего времени [1; 2; 4; 7] При этом значения хабитуалиса и футурума различаются лишь в контексте. Однако в научной литературе отмечено несколько глаголов, которые от которых могут быть образованы формы футурума: *лебкьян* «придет», *лебку* «приведет», *лебху* «принесет», *аркьян* «уйдет», *арху* «унесет», *арку* «уведет» [11, с. 112]. В кадарском языке формы футурума таких глаголов также отличаются от форм хабитуалиса:

футурум хабитуалис

1 л. *левкь-яс* «приду» *ваш-ус*

2 л. *левкь-яд ваш-уд*

3л. *левкь-ян ваш-ар*

Футурум также морфологически выражен в отрицательных формах, образованных от этих глаголов.

Таким образом, в ходе работы достигнута основная цель исследования – подробно рассмотрена видо-временная система кадарского языка. Задачи, обозначенные во вводной части, также полностью решены: установлено, что в кадарском языке функционирует 8 форм глагольного времени: аорист, имперфект, перфект, плюсквамперфект, результатив, презенс, хабитуалис, футурум. Основным способом образования данных форм является присоединение различных показателей лица к глагольной основе совершенного или несовершенного вида, либо к основе аориста, причастия или деепричастия. В ходе исследования выявлены все имеющиеся особенности системы видо-временных форм кадарского языка в сравнении с материалом даргинского литературного языка и других даргинских идиомов. Предполагается, что результаты работы будут использованы при составлении сравнительно-исторической грамматики даргинских языков, а также при подготовке размеченного корпуса текстов кадарского языка.

Библиографический список

1. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание*. Т. 5. Хюркилинский язык. Тифлис: Издательство Управления Кавказского учебного округа, 1892.
2. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1954.
3. Магометов А.А. *Кубачинский язык. Исследование и тексты*. Тбилиси: Мецниереба, 1963.
4. Абдуллаев З.Г. *Субъектно-объектные и предикативные категории в даргинском языке (к проблеме предложения)*. Махачкала, Дагучпедгиз. 1969.
5. Sumbatova N.R., Mutalov R.O. *A grammar of Icari Dargwa*. München: LINCOM EUROPA. 2003.
6. Van den Berg H.E. *Dargi folktales*. CNWS Publications, Leiden, 2001.
7. Мусаев М-С. М. *Словоизменительные категории даргинского языка (время и наклонение)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1983.
8. Mutalov R.O. *The tense and aspect system of Standard Dargwa*. *The semantics of verbal categories in Nakh-Daghestanian languages: Tense, aspect, evidentiality, mood/modality.* Leiden, The Netherlands (e. Diana Forker, Timur Maisak). Сер. Brill's Studies in Language, Cognition and Culture. Том. 16. – Лейден, Нидерланды, 2018: 49 – 79.
9. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Издательство ДНЦ РАН. Махачкала, 2014.
10. Кибрик А.Е., Тестелец Я.Г. (ред.). *Элементы цахурского языка в типологическом освещении*. Москва: Наследие, 1999.
11. Муталов Р.О. *Глагол даргинского языка*. ИПЦ ДГУ. Махачкала, 2002.
12. Магометов А.А. *Мегебский диалект даргинского языка*. Тбилиси, Мецниереба, 1982.

References

1. Uslar P.K. *`Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie*. T. 5. Hyurkilinskij yazyk. Tiflis: Izdatel'stvo Upravleniya Kavkazskogo uchebnogo okruga, 1892.
2. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya)*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1954.
3. Magometov A.A. *Kubachinskij yazyk. Issledovanie i teksty*. Tbilisi: Mecniereba, 1963.
4. Abdullaev Z.G. *Sub`ektno-ob`ektnye i predikativnye kategorii v darginskom yazyke (k probleme predlozheniya)*. Mahachkala, Daguchpedgiz. 1969.
5. Sumbatova N.R., Mutalov R.O. *A grammar of Icari Dargwa*. München: LINCOM EUROPA. 2003.
6. Van den Berg H.E. *Dargi folktales*. CNWS Publications, Leiden, 2001.
7. Musaev M-S. M. *Slovoizmenitel'nye kategorii darginskogo yazyka (vremya i naklonenie)*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1983.
8. Mutalov R.O. The tense and aspect system of Standard Dargwa. *The semantics of verbal categories in Nakh-Daghestanian languages: Tense, aspect, evidentiality, mood/modality.* Leiden, The Netherlands (e. Diana Forker, Timur Maisak). Ser. Brill's Studies in Language, Cognition and Culture. Tom. 16. – Lejden, Niderlandy, 2018: 49 – 79.
9. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Izdatel'stvo DNC RAN. Mahachkala, 2014.
10. Kibrik A.E., Testelec Ya.G. (red.). *`Elementy cahurskogo yazyka v tipologicheskom osveschenii.* Moskva: Nasledie, 1999.
11. Mutalov R.O. *Glagol darginskogo yazyka*. IPC DGU. Mahachkala, 2002.
12. Magometov A.A. *Megebskij dialekt darginskogo yazyka*. Tbilisi, Mecniereba, 1982.

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК 654.197

Pavlushina M.I., *postgraduate, Television and Digital Communications Department, High School of Journalism and Media Communications, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: margarita.pavlushina@yandex.ru*

CONTENT-SEMANTIC MEDIA TEXT ANALYSES AND FORMIG OF THE AESTHETIC WORLD PICTURE. The article deals with a problem of contents and semantic research of television media texts through the prism of aesthetic thought. The idea that the aesthetic picture of the world is clearly displayed in the media picture, and shaping contents of modern media texts, which is based on the aesthetic categories, values and attitudes accepted in society, nevertheless it has other influencing factors. The objective of the article is to analyze the factors influencing the formation of the aesthetic media picture through the technology of television media texts. Special attention is paid to the study of the aesthetic categories of the beautiful-ugly in television media texts in the concept of rhetorical modality. The work has an interdisciplinary character, written at the intersection of linguistics, journalism and aesthetics.

*Key words***: media text, aesthetic analyses, television, aesthetic world picture.**

М.И. Павлушина, *аспирант каф. телевещания и цифровых коммуникаций, Высшая школа журналистики и медиакоммуникаций, Казанский федеральный университет, г. Казань, E-mail: margarita.pavlushina@yandex.ru*

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВОЙ АНАЛИЗ МЕДИАТЕКСТОВ И ФОРМИРУЕМАЯ ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА

В данной статье рассматривается проблема содержательного и смыслового исследования телевизионных медиатекстов через призму эстетической мысли. Обосновывается идея о том, что эстетическая картина мира наглядно отображается в медиакартине, а формирующийся контент современных медиатекстов, который базируется на принятых в обществе эстетических категориях, ценностях и установках, тем не менее имеет и другие факторы влияния. Целью статьи является анализ факторов, влияющих на формирование эстетической медиакартины посредством технологий телевизионных медиатекстов. Особое внимание уделено исследованию эстетических категорий прекрасного-безобразного в телевизионных медиатекстах в концепции риторической модальности. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке лингвистики, журналистики и эстетики.

*Ключевые слова***: медиатекст, эстетический анализ, телевидение, эстетическая картина мира, медиакартина.**

Современное телевидение, как и вся сфера СМИ находится в в культурном пространстве, подчиняясь важнейшей тенденции – медиацентризму современной культуры. Медиасфера отвечает за внешнюю жизнь человека, обеспечивая его глобальной информацией. Получая, а затем преобразуя данные, перерабатывая факты, преподнося их в том или ином виде, сфера медиа воздействует на картину мира индивида, в том числе и эстетическую. Эстетическая картина мира как присущая человеку способность индивидуально воспринимать и оценивать окружающую реальность через призму имеющихся у него мировоззренческих принципов и взглядов, включает в себя категории (прекрасное, безобразное, возвышенное, низменное, трагическое, комическое), ценности (добро, польза, красота), образы, установки. Данные параметры формируются индивидом на базе уже имеющегося эстетического опыта и выражаются в предвосхищении определенного эстетического эффекта. Учёные соглашаются, что с точки зрения аксиологической составляющей, медиатексты оказывают сильное влияние на формирование мировоззрения в обществе [1].

Предметное воплощение бинарных эстетических, а так же этических категорий в телевизионных медиатекстах выражается в трансляции образов прекрасного и безобразного, нравственного и безнравственного. Обратим внимание, что демонстрация эстетической категории безобразного имеет в современных медиатекстах большую популярность: безобразное поведение героев реалити- и ток-шоу, криминальные новости, смешение на экране гендерной категории, фильмы и программы о наркомании, убийствах, популяризация девиантных форм поведения. Контент современных телевизионных медиатекстов – наглядное воплощение эстетических и этических тенденций, что характеризует ценностно-регулирующую функцию ТВ [2, с. 62].

Контактируя непосредственно с социальной реальностью, медиареальность оказывает мощное воздействие на аудиторию и выступает как упрощенная интерпретация реальной картины мира и произошедших событий. Медиаконтент, отражающий информационное поле определяет функциональную целостность журналистики как медиасистемы. Информационный потенциал общества, который материально воплощается в медиатекстах формирует медиакартину мира в сознании личности и общества в целом. [3, с. 46]. Специфика сегодняшнего эстетического дискурса, встроенного в медиадискурс, заключается в его нацеленности на взаимодействие с эстетической картиной мира индивида. И встает вопрос о том, целостна и объективна ли эстетическая картина мира, передаваемая посредством медиа? Какими современными особенностями она обладает и в каких отношениях находятся транслируемые категории прекрасного-безобразного (как ключевые компоненты эстетики) с эстетической картиной мира индивида?

Медиатексты в эстетической парадигме выступают не только передатчиком информации, но и создателем эстетических представлений аудитории, приоритетов, тенденций, образов, форм потребительского поведения. Преломление информации идет на этапе ее отбора, обработки. Эстетическая картина мира и её структура в виде ценностей и категорий сталкивается с индивидуальными эстетическими взглядами продюсера, сценариста. В этом случае коллектив редакции можно назвать художником, творцом, автором, а не просто передатчиком. Анненкова И.В. выделяет особенность медиадискурса, который заключается в том, что журналисты являются посредниками между реальной действительностью и массовой аудиторией, формируют картину мира, ориентируясь на собственный опыт, следствием чего является мозаичный и фрагментарный характер картины мира. Эту частичную картину мира Анненкова определяет как «медиакартина – т. е. лишь отражение объективной картины мира» [4, с. 40]. Справедливы слова Мансуровой, что «картина мира, формируемая средствами массовой информации, далеко не адекватна объективной реальности. Она формируется субъектами информационной деятельности» [5, с. 237]. Анненкова также оперирует понятием риторической модальности медиатекста, которая определяется как объективная категория «…перлокутивного дискурса СМИ, порождающая содержательные и структурные компоненты этого дискурса», смысловое обоснование «стратегии убеждения (влияния, воздействия, манипуляции)» и добавляет, что риторическая модальность – это «конечный смысл, заложенный в нем, смысл, ради которого этот текст порождается» [6, с. 41].

Таким образом, на этапе подготовки медиатекста, создатели (продюсеры, сценаристы, журналисты) ориентируются на эстетические установки, образы, ценности и категории в обществе, отражая в медиатексте эстетическую картину мира, но и вместе с тем тенденции в социуме, рейтинги, запросы и предпочтения у аудитории, популярность приглашенных гостей в телепередачи – все это говорит о том, что транслируемая посредством медиатекстов эстетическая картина мира не носит объективного характера, она наделена риторической модальностью и характеризует себя как эстетическая медиакартина.

Согласно принципу «эстетических ассоциаций» [7, p. 203], индивид осуществляет эстетическое восприятие, базируясь на двух факторах: внешнем (образ, форма эстетического объекта) и внутреннем (накопившийся фундамент личного опыта воспринимающего индивида. Как видим, в восприятии индивида непрерывно происходит внутренняя и внешняя оценка эстетического объекта (медиатекста) – взаимодействие индивидуальной эстетической картины мира аудитории и медиакартины.

Учитывая тот факт, что медиакартина выступает необъективной проекцией эстетической картины мира аудитории и сконструирована через призму риторической модальности транслируемой информации, тем не менее, является внешним фактором эстетического восприятия медиатекста аудиторией. Анализ внутреннего фактора подразумевает изучение личностных установок отдельных индивидов, а так же исследование сформированных в социуме эстетических категорий (прекрасное-безобразное), ценностей и образов.

Изучая социокультурные ценности и категории в составе медиакартины мира с позиции исторического подхода, нельзя обойти вниманием анализ трансформации эстетической сферы. По мнению М.С. Кагана трансформации эстетической картины мира соответствовало постепенное усложнение форм эстетических установок, ценностей и категорий в мире. Первоначально эстетическое восприятие было относительно простым и как любое ценностно-ориентированное направление имело в основе бинарную структуру «ценность-антиценность», где добро противопоставлялось злу, прекрасное безобразному: «можно представить строение аксиологического аспекта эстетосферы в виде двухмерного спектра в общей «топографии» мира ценностей» [8, с. 344]. Соотношение и порядок эстетических категорий исторически преобразовывался, постепенно укрупняясь и уменьшаясь, обогащаясь новыми вариациями первоначальных ценностей. Эстетическая мысль претерпела за различные эпохи значительные изменения. Если обратиться к эпохе Античности, можно заметить, что бинарное отношение эстетических категорий и ценностей было ярко выраженным. Категория прекрасного в эстетической картине античного мира выражается в соразмерности, пластичности и мере, безобразного – в бесконечности и аморальности. Эстетическая форма – главенствующая черта античной культуры. «Всякая попытка оформления мысли, художественного творчества, государственной и правовой жизни есть обращение к античности» [9, с. 104]. На протяжении последующих исторических эпох представление об эстетической картине мира динамично развивалось и претерпевало изменения. Теоцентризм Средневековья, антропоцентризм Возрождения, рационализм Просвещения порождают значительные отличия в восприятии социумом эстетических ценностей, образов и установок. Но объединяющим критерием в отношении категорий прекрасного-безобразного является сохранение бинарного принципа. И лишь на пороге XVIII века эстетическая мысль допускает диалектическую взаимосвязь противоположных категорий. Эпоха Романтизма, предполагающая диалектику в эстетике дает право на одновременное существование в одном объекте категорий прекрасного и безобразного, воспринимая их частями одного целого. Модернизм и постмодернизм XX века развивались в направлении отмены табуированного характера категории безобразного и возвышении её, с целью преступить и подорвать моральные устои общества посредством оригинальности и новизны, не находясь больше на фундаменте отображения красоты окружающей действительности. Постмодерн, ставший также и эпохой телевидения, в погоне за новизной и эпатажем, изменил вектор отношения к категориям прекрасного и безобразного, снимая с последней характер запретности и маргинальности. Деятели постмодерна эстетизировали безобразное, возвысили его над прекрасным, культивировав тем самым Уродство и уничтожая традицию культа красоты. Можно сказать, что трансформация эстетической мысли – это движение от статичного к бесконечному, от нормативов, правил и порядка к свободе и воле. А чем больше свободы у творца, тем больше безобразия, что и иллюстрируют современные телевизионные тенденции. Постмодернистская синергетичность в процессе медиатизации выступает фундаментом формирующейся медиакартины мира реальности, что становится причиной возникновения новых моделей поведения и образов, наиболее популярными и удобными из которых становятся образы безобразного.

Таким образом, определив, что рождение телевидения приходится на эпоху постмодерна, можно сделать вывод о том, что контент медиатекстов отражает эстетическую картину мира постмодерна. Современные медиатексты вынуждены развлекать искушенного зрителя, предлагая самый разнообразный контент, «на любой вкус», во избежание потери аудитории и рейтингов. По этой причине демонстрация эстетической категории «безобразного», которая до некоторых пор носила нежелательный характер на ТВ, стала способом удовлетворения потребностей публики. Популяризация категории безобразного на ТВ – наглядный пример взаимосвязи эстетической и медиакартины мира. Под влиянием постмодернистских тенденций, через призму риторической модальности журналист-телевизионщик создает медиатекст, формируя тем самым компоненты медиакартины. При данных обстоятельствах медийная реальность управляет индивидуальной картиной мира человека, его ценностями, образами, установками, выйдя за пределы реальной картины мира. Медиасфера постепенно замещает социальную сферу индивида, создавая иллюзию присутствия эмпирических категорий и ценностей, а не только лишь их проекций. Медиакартина мира, отображая действительность, существует и рассматривается в дискурсивном плюрализме, конкретно представлена в медиатекстах. Она отражает динамические процессы общества – изменения в культурной, социальной, политической и экономической реальности, которая становится для восприятия и описания все более информационно и комплексно насыщенной [10]. Таким образом, медиакарина мира преобразует комплекс ценностей, образов, и категорий индивида, сформировавшихся изначально в условиях социальной реальности. Риторическая модальность медиатекстов в данном контексте характеризуется как содержательность литературного произведения в искусстве: «Содержание произведения – это процесс, а его конечный художественный смысл единственный, несмотря на все оттенки, – модальность, определяющая направление этого процесса, выражаясь образно – маяк, указывающий путь пускающемуся в трудное плавание читателю или исследователю» [11, с. 109] Современность подарила социуму многообразие оттенков эстетических ценностей, современное разнообразие эстетических оценок необыкновенно богато. Это произошло в результате дифференциации эстетического сознания. Человечество изобрело немыслимое количество терминов, обозначающих эстетические оттенки восприятия, смещение акцентов привело к размытию границ между бинарным отношением эстетических категорий-антагонистов, допуская тем самым нормативность их одновременного присутствия в эстетическом объекте.

Библиографический список

1. Ерофеева И.В. *Аксиология медиатекста в российской культуре* (репрезентация ценностей в журналистике начала XXI в.). Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2010.
2. Фомичева И.Д. *Социология СМИ*. Москва: Аспект Пресс, 2007.
3. Лазутина Г.В. *Журналистика в жизни общества – пером теоретика и практика*. Москва: Фак. журналистики МГУ, 2016.
4. Анненкова И.В. *Об одной константе текстов СМИ: к постановке вопроса о риторической модальности*. Вестник Пермского Университета. 2009; 5: 39 – 42.
5. Мансурова В.Д. *Журналистская картина мира как фактор социальной детерминации*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2002.
6. Анненкова И.В. *Об одной константе текстов СМИ: к постановке вопроса о риторической модальности*. Вестник Пермского Университета. 2009; 5: 39 – 42.
7. Fechner G.T. *Vorschule der Ästhetik*. Bd. 1 – 2, Leipzig, 1871.
8. Каган М.С. *Эстетика как философская наука*. Санкт-Петербург: Петрополис, 1997.
9. Бердяев Н. *Смысл истории*. Москва: Мысль, 1990.
10. Рогозина И.В. *Функции и структура медиа-картины мира. Методология современной психолингвистики*: Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2003.
11. Бухаркин П.Е. *Риторика и смысл: Очерки*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2001.

References

1. Erofeeva I.V. *Aksiologiya mediateksta v rossijskoj kul'ture* (reprezentaciya cennostej v zhurnalistike nachala XXI v.). Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
2. Fomicheva I.D. *Sociologiya SMI.* Moskva: Aspekt Press, 2007.
3. Lazutina G.V. *Zhurnalistika v zhizni obschestva – perom teoretika i praktika*. Moskva: Fak. zhurnalistiki MGU, 2016.
4. Annenkova I.V. *Ob odnoj konstante tekstov SMI: k postanovke voprosa o ritoricheskoj modal'nosti.* Vestnik Permskogo Universiteta. 2009; 5: 39 – 42.
5. Mansurova V.D. *Zhurnalistskaya kartina mira kak faktor social'noj determinacii.* Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2002.
6. Annenkova I.V. *Ob odnoj konstante tekstov SMI: k postanovke voprosa o ritoricheskoj modal'nosti*. Vestnik Permskogo Universiteta. 2009; 5: 39 – 42.
7. Fechner G.T. *Vorschule der Ästhetik*. Bd. 1 – 2, Leipzig, 1871.
8. Kagan M.S. *`Estetika kak filosofskaya nauka*. Sankt-Peterburg: Petropolis, 1997.
9. Berdyaev N. *Smysl istorii.* Moskva: Mysl', 1990.
10. Rogozina I.V. *Funkcii i struktura media-kartiny mira. Metodologiya sovremennoj psiholingvistiki*: Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2003.
11. Buharkin P.E. *Ritorika i smysl: Ocherki*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2001.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 81

Ondar V.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: barys-hoov@mail.ru*

THE SEMANTICS OF A VERB OF MOVEMENT OF THE MOVEMENT *BEDI*= 'TO RISE' IN THE TUVA LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE SEMANTICS OF A RUSSIAN VERB *PODNIMATSYA* 'TO RISE'. The article finds out similarities and differences in the semantic structures of a Tuva word *bediir* and the Russian word *podnimatsya*. The analysis shows that the semantics of the considered words coincide and at the same time is different. The similarity is manifested in the fact that in the semantic structures of the Tuva and Russian verbs there is the meaning of LSV_1 'to rise'. Though, the semantic structure of the Russian word has no meanings of LSV_2 'to fly up high' and of LSV_3 'to rise into the sky'. This is due to the fact that each nation has its own specific characteristics in the field of language, culture, and tradition.

Key words: **verb, Tuvan language, Russian, lexical meaning, semantic structure of word, lexical and semantic variant, context.**

В.С. Ондар, *канд. филол. наук, доц, Тувинский государственный. университет, г. Кызыл, E-mail: barys-hoov@mail.ru*

СЕМАНТИКА ГЛАГОЛА ДВИЖЕНИЯ *БЕДИ*= 'ПОДНИМАТЬСЯ' В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С СЕМАНТИКОЙ ГЛАГОЛА ДВИЖЕНИЯ *ПОДНИМАТЬСЯ* В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена выявлению сходства и различия в семантических структурах тувинского слова *бедиир* и русского слова *подниматься*. Анализ показал, что семантика рассматриваемых слов совпадает и в то же время отличается. Сходство проявилось в том, что в семантических структурах тувинского глагола движения *бедиир* и русского *подниматься* выделяется значение **ЛСВ$_1$** 'подниматься'. Расхождение в семантике сопоставляемых слов заключается в том, что в семантической структуре русского слова подниматься отсутствуют значения ЛСВ$_2$ 'взлетать высоко', ЛСВ$_3$ 'подниматься в небо'. Это обусловлено тем, что каждый народ имеет свои специфические особенности в области языка, культуры, традиции.

Ключевые слова: **глагол**, **тувинский язык**, **русский язык**, **лексическое значение**, **семантическая структура слова**, **лексико-семантический вариант**, **контекст**.

В тюркском языкознании изучению глаголов движения положил начало Н.К. Дмитриев [1]. Глаголам движения в тюркских языках посвящен также труд Э.Р. Тенишева [2]. Тюркологи изучали глаголы движения и в сопоставительном плане Р.Х. Харташкина исследовала глаголы движения в русском и монгольском языках [3], М.Р. Саттарова описала глаголы движения русского языка в сравнении с узбекским языком [4]. Глаголы движения русского языка в сопоставлении с башкирским языком освещены в работе Н.Д. Гарипова, Д.М. Хасанова [5]. С. Жанкасиева рассмотрела глаголы движения русского и киргизского языков [6]. На материале языков Южной Сибири глаголы движения также были предметом специального исследования. А.Н. Чугунекова исследовала глаголы движения на материале хакасского языка [7], работа В.С. Барыс-Хоо посвящена исследованию глаголов движения в тувинском и хакасском языках [8]. Актуальность данной работы определяется отсутствием специальных работ, посвященных описанию семантики глаголов движения в тувинском языке в сравнении с русским языком.

Цель работы – выявить и описать сходства и различия в семантических структурах глаголов движения в тувинском и русском языках.

Фактическим материалом для сопоставления по тувинскому, русскому языкам послужили данные «Толкового словаря тувинского языка» под редакцией Д.А. Монгуша [9], «Толкового словаря русского языка» под редакцией С.И. Ожегова., Н.Ю. Шведовой [10], тексты художественных произведений тувинских писателей, тексты художественных произведений русских писателей, представленные в Национальном корпусе русского языка (http://www.ruscorpora.ru/).

В тувинском языке глагол *беди=* 'подниматься' является многозначным. В «Толковом словаре тувинского языка» слово *бедиир* имеет следующие значения: 1) Двигаясь, подниматься на более высокое место; 2) Взлетать вверх, взлетать высоко; 3) Подниматься в небо (о солнце, луне); 4) Становиться высоким, возвышаться; 5) Быть выше других, показываться выше, чем другие; 6) Подниматься кверху; 7) Развиваться, становиться развитым; 8) Подниматься, быть выше средней нормы; 9) Повышаться, увеличиваться; 10) Ускоряться; 11) Получать более высокую должность, делать карьеру; 12) Становиться более слышимым, раздражённым.

В русском языке лексема *подниматься* является многозначной. В «Толковом словаре русского языка» зафиксировано 11 значений: 1) Переместиться вверх или принять более высокое положение; 2) Встать, переменить лежачее или сидячее положение на стоячее; 3) Тронуться, двинуться; 4) Приступить к активным действиям; 5) (1 и 2 л. не употр.). Стать более высоким, повыситься в уровне, силе, напряженности; 6) (1 и 2 л. не употр.). Увеличиться, повыситься; 7) (1 и 2 л. не употр.). стать более активным, приподнятым, улучшиться; 8) (1 и 2 л. не употр.). Налаживаясь, улучшиться, развиться; 9) Возвыситься, укрепиться (в общественном положении); 10) (1 и 2 л. не употр.). О тесте, тестообразной массе: вспучиться; 11) (1 и 2 л. не употр.). Возникнуть, начаться [5, с. 539].

В работе будут рассмотрены те значения, в структуре которых выделяется общая категориально-лексическая сема 'подниматься вверх'. В семантической структуре тувинского слова *бедиир* мы выделяем следующие значения: 1) Двигаясь, подниматься на более высокое место; 2) Взлетать вверх, взлетать высоко; 3) Подниматься в небо (о солнце, луне). В структуре русского глагола *подниматься* выделяется значение 'переместиться вверх или принять более высокое положение'.

Общим для тувинского и русского языков является основное значение 'подниматься на более высокое место'. Различия значений определяются следующими факторами:

1. *Субъект движения.* **ЛСВ$_1$** 'двигаясь, подниматься на более высокое место' содержит в себе сему 'двигаясь, перемещаться вверх, занимать более высокое положение в пространстве'. Субъектами движения при данном значении являются как одушевленные, так и неодушевленные существа.. Например, *тув.: Бедип-ле, бедип-ле ор бис* (МХ, МБК, 36) 'Мы поднимаемся, поднимаемся'; *Оът-тап чорааан хойлар бедий бергеннер* (У-Х, 11) 'Овцы, которые паслись, поднялись на более высокое место'; *русс.:* '*Он вышел на шоссе и стал подниматься на гору'; 'Вскоре машина начала подниматься наискосок склоном сопочки, негусто поросшим кривоватой лиственницей'; 'Это означает, что все 49 самолетов Boeing 787 Dreamliner, принадлежащие восьми авиакомпаниям, еще очень долго не смогут подниматься в воздух'* (http://www.ruscorpora.ru/).

В отличие от русского языка, в тувинском языке данный глагол имеет ряд значений, которые не представлены в структуре русской лексемы *подниматься*. Специфичными для тувинского языка являются значения **ЛСВ$_2$** 'взлетать высоко', **ЛСВ$_3$** 'подниматься в небо'.

Для **ЛСВ$_2$** 'взлетать высоко' характерна сема 'двигаться по воздуху'. Субъектами движения выступают птицы, механическое средство. Напри-

мер, *тув.: …дээлдиген бедий берген бар чор* (К-ЭК, ТК, 29) ‘Коршун взлетел высоко’; *Ужар-хеме бедий берген* (ЮК, ЧО У-Ы, 93) ‘Самолет взлетел высоко’.

ЛСВ$_3$ ‘подниматься в небо’ является переносным, образованным на основе различных ассоциативных связей – путем метафорического переноса. Субъектами движения при **ЛСВ$_3$** ‘подниматься в небо’ являются небесные светила. Например, *тув.: Хун бедип эгелээнде, Киваа Тесче, аъттаныпкан* (Б-БТ, К, 100) ‘Когда солнце начало подниматься в небо, Киваа отправился в Тес’; *Хун бедип келген* (ТСТЯ, 237) ‘Солнце поднялось в небо’; *Тогерик ай бедээн* (ЮК, ЧО У-Ы, 31) ‘Круглая луна поднялась в небо’.

2. *Среда передвижения*. Средой передвижения при **ЛСВ$_1$** ‘двигаясь, подниматься на более высокое место’ является твердая поверхность, воздушная среда. Например, *тув.: Бедип алдым* (К-ЭК, ТК, 121) ‘Двигаясь, я поднялся на более высокое место’; *русс.: ‘Затем мы ушли вверх, стали подниматься на суровое каменистое плато, где многие поколения сербов грудью отвоевывали от камней крошечные поля’; ‘По сообщению Моллера, «Скайкар» готов развивать скорость в воздухе до 600 километров в час и подниматься в высоту на 9000 метров’* (http://www.ruscorpora.ru/).

При **ЛСВ$_2$** ‘взлетать высоко’ выступает воздушная среда. Например, *тув.: Ужар-хеме бедий берген* (ЮК, ЧО У-Ы, 93) ‘Самолет взлетел высоко’.

При **ЛСВ$_3$** ‘подниматься в небо’ средой передвижения является воздушная среда. Например, *тув.: Хун бедип келген* (ТСТЯ, 237) ‘Солнце поднялось в небо’.

3. *Способ совершения действия*. При **ЛСВ$_1$** ‘двигаясь, подниматься на более высокое место’ субъект поднимается на возвышение, ступая ногами, двигаясь шагом. Например, *тув.: …доһ кырынче бедип алдывыс* (К-ЭК, ТК, 213) ‘Мы поднялись на бугор’; *русс.: ‘В гору подниматься пришлось долго, более часа’* (http://www.ruscorpora.ru/); Субъект двигается (поднимается) по воздуху с помощью крыльев. *русс.: ‘Захлопав шумными крыльями, птица поднялась в небо’* (http://www.ruscorpora.ru/).

При **ЛСВ** ‘взлетать высоко’ субъект взлетает высоко при помощи крыльев или транспортного средства. Например, *тув.: Самолет бедээн* (И) ‘Самолет взлетел высоко’.…*дээлдиген бедий берген бар чор* (К-ЭК, ТК, 29) ‘Коршун летит высоко’.

При **ЛСВ$_3$** ‘подниматься в небо’ способ движения не определяется.

Таким образом, семантический анализ семантических структур тувинского слова *бедиир* и русского *подниматься* показал, что семантика рассматриваемых слов совпадает и в то же время отличается. Сходство семантики проявилось в том, что близким оказалось значение **ЛСВ$_1$** ‘двигаясь, подниматься на более высокое место’. Отличие проявилось в том, что у русской лексемы *подниматься* не обнаружены значения **ЛСВ$_2$** ‘взлетать высоко’, **ЛСВ$_3$** ‘подниматься в небо’, характерные для тувинского глагола движения. Выявлено, что основное значение тувинской лексемы *бедиир* **ЛСВ$_1$** ‘двигаясь, подниматься на более высокое место’ является узким в реализации. Аспект ‘субъект движения’ представлен дифференциальными семами ‘одушевленное лицо’, ‘неодушевленное лицо’. Данное значение сочетается с существительными, называющими людей, животных. В русском языке основное значение лексемы *подниматься* **ЛСВ$_1$** ‘переместиться вверх или принять более высокое положение’ является расширенным значением. Так, **ЛСВ$_1$** ‘переместиться вверх или принять более высокое положение’ сочетается с существительными, называющими людей, транспортные средства, летательные аппараты. Аспект ‘среда передвижения’ представлен дифференциальными семами ‘по земле’, ‘по воздуху’. В тувинском языке при **ЛСВ$_1$** ‘двигаясь, подниматься на более высокое место’ средой передвижения является твердая поверхность, в русском языке при **ЛСВ$_1$** ‘переместиться вверх или принять более высокое положение’ – твердая поверхность и воздушная среда. В тувинском языке при **ЛСВ$_1$** ‘двигаясь, подниматься на более высокое место’ параметр ‘способ совершения движения’ представлен дифференциальной семой ‘с помощью ног’. В русском языке при **ЛСВ$_1$** ‘переместиться вверх или принять более высокое положение’ аспект ‘способ совершения движения’ представлен дифференциальными семами ‘с помощью ног’ и ‘с помощью крыльев’.

Библиографический список

1. Дмитриев Н.К. *Глаголы движения. Строй тюркских языков*. Москва, 1962.
2. Тенишев Э.Р. *Глаголы движения в тюркских языках. Историческое развитие лексики тюркских языков*. Москва, 1961.
3. Харташкина Р.Х. Глаголы движения в русском и монгольском языках. *Труды Иркутского госуниверситета*. 1965; Т. 36. Серия языкознания; Вып. 2.
4. Сатарова М.Р. *Сопоставительное изучение лексико-семантической сферы глаголов движения в русском и узбекском языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 1967.
5. Гарипова Н.Д., Хасанова Д.М. К сопоставительной характеристике русских и башкирских глаголов движения в положении и в пространстве. *Учёные записки. Серия филологических наук*. Башкортостан, 1968.; Вып. 23.
6. Жанкасиева С. *Глаголы движения в русском и киргизском языках. Сравнительно-типологические исследования русского и киргизского языков*. Фрунзе, 1982.
7. Чугунекова А.Н. *Глаголы движения и формируемые ими модели простого предложения (на материале хакасского языка)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Новосибирск, 1998.
8. Барыс-Хоо В.С. *Лексико-семантическая группа глаголов движения в тувинском языке (в сопоставительном аспекте)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Новосибирск, 2006.
9. Монгуш А.Д. *Толковый словарь тувинского языка*. Новосибирск, 2011.
10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 2002.

References

1. Dmitriev N.K. *Glagoly dvizheniya. Stroj tyurkskih yazykov*. Moskva, 1962.
2. Tenishev `E.R. *Glagoly dvizheniya v tyurkskih yazykah. Istoricheskoe razvitie leksiki tyurkskih yazykov*. Moskva, 1961.
3. Hartashkina R.H. Glagoly dvizheniya v russkom i mongol'skom yazykah. *Trudy Irkutskogo gosuniversiteta*. 1965; T. 36. Seriya yazykoznaniya; Vyp. 2.
4. Satarova M.R. *Sopostavitel'noe izuchenie leksiko-semanticheskoj sfery glagolov dvizheniya v russkom i uzbekskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 1967.
5. Garipova N.D., Hasanova D.M. K sopostavitel'noj harakteristike russkih i bashkirskih glagolov dvizheniya v polozhenii i v prostranstve. *Uchenye zapiski. Seriya filologicheskih nauk*. Bashkortostan, 1968.; Vyp. 23.
6. Zhankasieva S. *Glagoly dvizheniya v russkom i kirgizskom yazykah. Sravnitel'no-tipologicheskie issledovaniya russkogo i kirgizskogo yazykov*. Frunze, 1982.
7. Chugunekova A.N. *Glagoly dvizheniya i formiruemye imi modeli prostogo predlozheniya (na materiale hakasskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 1998.
8. Barys-Hoo V.S. *Leksiko-semanticheskaya gruppa glagolov dvizheniya v tuvinskom yazyke (v sopostavitel'nom aspekte)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2006.
9. Mongush A.D. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk, 2011.
10. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 28 .11.18

УДК 811.521

***Stepanova Z.B.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: zbstepanova@mail.ru*
***Torohova M.V.,** student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: rinpachi96@mail.ru*

LINGUO-PRAGMATIC FEATURES OF ADVERTISING COSMETICS IN JAPANESE JOURNALS. The article analyzes the linguistic and pragmatic features of cosmetics advertisment based on 30 material selected from Japanese journals using the sampling method. Linguistic and pragmatic analysis of cosmetics advertising in Japanese journals shows that the lexical means plays a primary role in giving the message of emotionality and expressiveness, making them more catchy and memorable. The analysis of the cosmetics advertising in Japanese magazines shows that lexical and grammatical means may be used to deliver a message of emotionality and expressiveness, making them more flashy and memorable. The presented material allows to conclude that among language means in text advertising a large number of lexical means is specific.

Key words: **Japanese, advertising, linguopragmatics, pragmalinguistics, vocabulary, advertising text**

***З.Б. Степанова**, ст. преп. каф. восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: zbstepanova@mail.ru*

***М.В. Торохова**, студент Института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: rinpachi96@mail.ru*

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМЫ КОСМЕТИКИ В ЯПОНСКИХ ЖУРНАЛАХ

В данной статье анализируются лингвопрагматические особенности рекламы косметики на основе материала, выбранного из японских журналов методом сплошной выборки. Лингвистический анализ рекламы косметики в японских журналах показал, что лексико-грамматические средства играют первостепенную роль в придании сообщениям эмоциональности и экспрессивности, делая их более броскими и запоминающимися. Среди языковых средств в текстовой рекламе свойственно большое количество лексических средств.

Ключевые слова: **японский язык, реклама, лингвопрагматика, прагмолингвистика, лексика, рекламный текст**

Лингвисты рассматривают лингвопрагматику или прагмалингвистику различно: как отдельный раздел науки, как часть языкознания и филологической науки, а также часть языкового знака. Н.Д. Арутюнова определяет линвопрагматику как часть семиотики и языкознания, «в которой изучают функционирование языковых знаков в речи» [1, с. 389]. И.П. Сусов полагает, что, как область лингвистических исследований, стоит расценивать «прагмалингвистику» в качестве объекта, использующего отношение между языковыми единицами и условиями их использования в конкретном коммуникативно-прагматическом пространстве, в действиях между слушающим и читающим (пишущим и говорящим) и нужно знать время, место их взаимодействия, их цел и ожидания от разговора/переписки [2, с. 269]. Лингвопрагматика в науке исследует не только речевые акты, как пример коммуникации, но и непосредственно сопряжена с эмоциональным поведением, оценочным планом деятельности. На наш взгляд, главным фактором отсутствия общего мнения ученых об определении «лингвопрагматики», состоит в том, что лингвисты оценивают различные концепции для применения этого понятия, обусловленные несхожестью их подходов к исследованию.

Таким образом, в данной работе мы будем опираться на трактовку лингвопрагматики И.П. Сусова, поскольку его определение наиболее полно охватывает материал нашего изучения и хорошо подходит для анализа языковых средств в рекламе.

Как отмечают исследователи, лексическое оформление рекламного текста выступает своего рода структурной единицей, характеризующейся многообразием форм и признаков [3, с. 178]. В то же время, из этого единства, можно выделить общие лексические средства, которые могут иметь наибольшее влияние на покупателя, помогающие либо создать настолько эффективное видение рекламного продукта, что покупатель обязательно его заметит, или же аргументировать причину покупки, что в свою очередь, может способно убедить приобрести данный продукт.

В ходе нашего исследования мы рассмотрели 30 рекламных текстов и выявили следующие основные группы лексико-грамматических средств, используемых в рекламе косметики: эмоционально-экспрессивная лексика, специализированные термины, местоимения. Частотность их употребления указана в нижеследующей таблице 1.

Таблица 1

Лексико-грамматические средства

Группы лексики	Количество	%
I. Эмоционально-экспрессивная	72	73
II. Специализированные термины	12	12
III. Местоимения	5	5
Всего:	99	100

I. Эмоционально-экспрессивная лексика

Как показал анализ, в рекламном тексте чаще всего употребляются эмоционально окрашенные слова с позитивным и положительными значениями (Таблица 1). И это логичный вывод: автор пытается построить благоприятный образ товара. Таким образом, «эмоциональная окрашенность информации, правильное чередование стандартных и экспрессивных элементов в тексте способствуют более живому и глубокому восприятию рекламы…» [4, с. 43], и этим более эффективно привлекают внимание. Рассмотрим пример: Hydra Beauty MicroSerum от Chanel.

Пример 1:乾いた肌を美しく満たす、**革新の保湿セラム。**(kawaitahadaoutsuku shikumitasu,kakushinnohoshitsuseramu) – **Инновационная увлажняющая сыворотка**, что насыщает сухую кожу.

Словосочетание «革新の保湿セラム» – «инновационная увлажняющая сыворотка» в отношении эссенции приобретает яркую эмоциональную окраску. Используя такую лексику, автор сообщения подчеркивает, что данный продукт не просто хороший, но в какой-то степени даже уникальный, поскольку он «инновационный» и соответственно таких как он на рынке сывороток больше нет. Кроме того, оценочное прилагательное «увлажняющая» только усиливает этот эффект, тем что показывает какие положительные свойства есть у продукта.

Рассмотрев эмоционально-экспрессивную лексику, мы классифицировали их по двум параметрам в нижеследующей таблице 2.

Таблица 2

Эмоционально-экспрессивная лексика

Классы лексики	*Количество*	*%*
Эффект от применения товара	49	68
Уникальность товара и его положительные качества	23	32
Всего	72	100

а) Лексика, обозначающая эффект от применения товара.

Самой многочисленной является лексика, обозначающая эффект от применения товара. Этому есть объяснение: такая лексика предназначена повышать убедительность текста, приводя положительные эффекты товара, его качество и уникальность относительно других. Используя эту лексику, рекламщик может одновременно выполнять две функции – перечислять действительно существующие положительные эффекты продукта, то есть логически обосновывают покупку именно этого товара, и создаёт яркий, уникальный, запоминающийся образ продукта, не прибегая к дополнительным средствам, что позволяет уменьшить количество текста, упрощая понимание.

Основную массу в группе лексики, обозначающей эффект от применения товара, составляют эмоционально окрашенные слова, подчеркивающие положительные качества товара для покупателя и его кожи и волос, например: 自然に (shizen) – естественные, 健やかな (sukoyakana) – здоровые, 心地良い (kokochii) – приятная, つやや (tsuyaya) – сияющая.

Использование слов, обозначающих эффект в описании у продукта позволяет создать яркую, привлекательную картину рекламируемого продукта, а также задевает эмоциональную сферу получателя.

В ходе анализа выявили немало примеров, где автор подчеркивает превосходство продукта над другими, используя слова «天然由来» «натуральное», «自然» «здоровыми», «髪本来» «естественными». Соответственно, потребитель воспринимает данный продукт как отличный от других, возможно не превосходящих их по качеству, но автоматически наделяет его теми свойствами, что вызывают доверие у потребителя ведь продукт без добавления химикатов.

Намного чаще в японской рекламе подчеркивают наличие положительных свойств у товара. Обычно, оно проявляется в виде приставки или прилагательного перед существительным, чаще всего перед «肌» (hada) – «кожа». К примеру: «美肌» (bihada) – «прекрасная кожа», в которой «美» означает красота, красивый. В данном случае, продукт доказывает, что отличается высоким качеством и дает понять, что от него ожидать после применения.

Пример 2. マルシュールのベースメイクで、**自分史上、最高の美肌へ。** (Marushuuru no besumeiku de, jibunshijou, saikou no bihada e) – Базовый макиаж Мрачеур, **самая прекрасная кожа в вашей жизни**.

В примере, присутствует не только «美肌», но и прилагательное, что усиливает и без того положительное свойство – «最高» обозначающее «лучшее, прекрасное, чудесное», перед которым стоит словосочетание «自分史上» – «в вашей жизни», что подразумевает двойное усиление полезного свойства «красивой кожи».

б) Лексика, обозначающая уникальность товара и его положительные качества. Стоит отметить, что большинство из рассматриваемых лексических средств представляют собой либо «эмоциональные» компоненты текста, либо «эмоционально-рациональные». В некоторых примерах, составитель рекламного текста выделяет, что товар лучше других и уникален, используя слова, описывающие его успешность в каком-либо действии связанным с его применением. Как правило, этим он вызывает у покупателя мысль о превосходном качестве и эффекте от товара, уверенность в его особенности.

Пример 3: **それは、美容液成分が溶け込んだクリームファンデーション** (Sorewa, biyoeki seibun ga tokekonda kurimu fandeshon) – **Это смесь мягкого тонального крема и эссенции** 。クリームなのに**一瞬で肌になじみ、素肌でいるような軽さ。** (Kurimuna no ni isshun de hada o najimi, suhada de iru youna karusa) – Несмотря на то, что это крем, он **мгновенно приспосабливается к коже и не чувствуется**.

Из этого следует, что прием наделения товара новыми свойствами (к примеру: «美容液成分が溶け込んだクリームファンデーション» – «Это смесь мягкого тонального крема и эссенции») намного чаще реализуется с помощью подчеркивания каких-то новых особенностей товара, либо усовершенствованных свойств товара, либо же чего-то совершенно нового.

Таким образом рассмотрев эмоционально-экспрессивную лексику, мы подразделили ее на два класса: лексику обозначающую эффект от применения товара и лексику обозначающую уникальность товара.

II. Лексика, обозначающая специализированные термины

Перейдем к следующей группе лексических средств, используемых в рекламе косметики в японских журналах. Все средства данной группы используются как рациональный аргумент в рекламе, наличие которого является обязательным, так же как и наличие эмоционального компонента,для эффективного влияния рекламы. Следует так же отметить, что именно с помощью лексических единиц с подобной семантикой рекламодатели реализуют коммуникативные тактики аргументирования, приведения примера и обращения к авторитету.

Пример 4: **オーガニック**の観点から髪へのやさしさを考えた**シリコーンフリー・**ヘアケアシリーズ登場. (Oganikku no kanten kara kami e no yasashisa o kangaeta shirikonfuree heakea shirizu toujou) – Появление серии для заботливого **натурального** ухода за волосами **без силикона 。オーガニック植物成分（オリーブオイル、ホホバオイル、アルガンオイル）、天然由来成分配合** (Oganikku shokubutsu seibun (oribuoiru,honobaoiru,aruganoiru) tennenyuraiseibunhaigou) – **Органические ингредиенты (оливковое масло, масло жожобы, аргоновоемасло) смешанные с натуральными ингредиентами**.

В данном примере приводятся многочисленные данные о растительной ценности продукта. Кроме того, употребление словосочетания «オーガニック植物成分» – «органические ингредиенты» и словосочетания «天然由来成分配合» – «натуральные ингредиенты» в одном ряду означает следующее: он не просто без добавления химикатов, более того продукт абсолютно естественного происхождения и тем безвреден. Таким образом автор рекламного текста несколько раз акцентирует особенность товара, например: «**シリコーンフリ**» – «**Без силикона**», что косвенно намекает на то что остальные продукты ухода за волосами с добавлением силикона.

Несмотря на то что лексические единцы использванные в данном примере сами по себе нейтральные, они приобретают позитивный анализ для тех людей, что придают большое значение наличию таких свойств у продукта. Стоит заметить что подобные высказывания не только информируют покупателя о реальных свойствах косметики и обращают его внимание на то насколько данный продукт для кожи и здоровья, но так же и апплеируют к эмоциям покупателя, предлагая ему почувствовать себя красивым, без последствий для кожи.

III. Местоимения

Местоимения, хоть и не встречаются часто в японской рекламе, заслуживают отдельного рассмотрения, поскольку они являются основным средством реализации коммуникативной тактики, как персонализация повествования. Использование личных местоимений в рекламе связано с приемом персонификации: употребление личных местоимений превращает рекламу из безличной и анонимной в доверительную личностную беседу. Такое рекламное сообщение базируется на эффекте доверия, сопричастности, в которой читатель становится «я» [5, с. 17].

Поскольку японский язык отличается от русского во многом, особенно строением предложений, чаще всего, хоть речь и идет от имени потребителя, местоимений японском рекламной тексте не появляются, так как они не обязательны [6, с.45]. Это связано с тем что в официальной речи предпочитают опускать местоимения такие как «私», «あなた».

Пример 5: **信じたくないが、下がってきた気がする** (Shinjitakunai ga, sagattekita ki ga suru) – Не могу поверить, но я чувствую, что старею.

うつむいてしまう気持ち、**よくわかります** (Utsumuiteshimau kimochi, yoku wakarimasu) – Я прекрасно понимаю чувство грусти. 肌悩みがあれこれ増え始める年ごろ. (Hada nayami ga are kore fuehajimeru toshi goro) – Проблемы с кожей начались примерно год назад.

В вышеприведенном примере нет местоимений, но монолог идет от имени потребителя с помощью глаголов, которые подразумевают что это должны быть мысли целевой аудитории рекламного текста, что это узнаваемая ситуация для них.

При анализе полученных данных можно сделать вывод, что в рекламе чаще всего используются эмоционально-экспрессивные средства, которые акцентируют внимание на уникальности и особенности товара и напрямую говорят с потенциальным покупателем. Для того что бы вызвать доверие также используется лексика обозначающая псевдонаучные термины и говорящая о ценности товара. Такая лексика призвана убедить потребителя в том, что раз косметика обладает технологиями или специальными веществами, которые были придуманы специально для этого продукта, она достойна доверия. Местоимения, в связи с особенностями японского языка, не используются в рекламном тексте так же часто как в рекламных текстах западных СМИ, но подразумевают под собой стремление к красоте или к эффекту описанном в рекламном тексте.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Прагматика. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1999.
2. Сусов И.П. *История языкознания*. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация: золотая серия. Москва: АСТ, «Восток – Запад», 2007.
3. Окаева А.Б. *Лексическая структура текстов рекламы различной длины*. Минск: 2005; Ч. 3: 177 – 180.
4. Розенталь Д.Э. *Язык рекламных текстов*: учебное пособие для фак. Журналистики вузов. Москва: Высшая школа, 1981.
5. Шуванов В.И. *Психология рекламы*: учебное пособие по специальности «Реклама». Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
6. Senko K. Maynard. An Introduction to Japanese Grammar and Communication Strategies. *The Japan Times.* 1990.

References

1. Arutyunova N.D. Pragmatika. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1999.
2. Susov I.P. *Istoriya yazykoznaniya*. Seriya: lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya: zolotaya seriya. Moskva: AST, «Vostok – Zapad», 2007.
3. Okaeva A.B. *Leksicheskaya struktura tekstov reklamy razlichnoj dliny*. Minsk: 2005; Ch. 3: 177 – 180.
4. Rozental' D.`E. *Yazyk reklamnyh tekstov*: uchebnoe posobie dlya fak. Zhurnalistiki vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
5. Shuvanov V.I. *Psihologiya reklamy*: uchebnoe posobie po special'nosti «Reklama». Rostov-na-Donu: Feniks, 2005.
6. Senko K. Maynard. An Introduction to Japanese Grammar and Communication Strategies. *The Japan Times.* 1990.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 81.25

***Sobakina I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ivs1977@mail.ru*
***Sobakina M.R.**, BA student, North-East federal university n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nacumia@mail.ru*

APPEAL AS A MODAL ELEMENT OF SPEECH IN TRANSLATION (ON THE MATERIAL OF THE YAKUT-RUSSIAN TRANSLATION OF THE ROMAN-TRILOGUE BY I. GOGOLEV-KYNDYL THE BLACK STERKH). The work reviews and grouped according to the content of the appeal, as modal elements of speech, on the example of the novel by the famous Yakut writer I. Gogolev, the Black Sterkh. The second part of the article is devoted to the selection of methods for translating references from Yakut into Russian. The novel-trilogy "The Black Sterkh" by the famous Yakut novelist Ivan Gogolev-Kyndyl is one of the best works of Yakut literature. The novel reveals the life of Yakutia at the beginning of the 20th century, the period of revolution and civil war, in the epico-romantic style describes the complex fate of the inhabitants of the Yakut backwoods. The author skillfully conveys the attitude of the heroes to the surrounding reality, the environment, a friend, to a friend in monologues, dialogues, where one of the leading places is occupied and appeal.

Key words: **appeal, literary translation, modality, methods of translation, cultural barrier.**

***И.В. Собакина,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivs1977@mail.ru*
***М.Р. Собакина,** студент, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nacumia@mail.ru*

ОБРАЩЕНИЕ КАК МОДАЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ РЕЧИ В ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯКУТСКО-РУССКОГО ПЕРЕВОДА РОМАНА-ТРИЛОГИИ И. ГОГОЛЕВА – КЫНДЫЛ «ЧЕРНЫЙ СТЕРХ»)

В работе рассмотрены и сгруппированы по содержанию обращения, как модальные элементы речи, на примере романа известного якутского писателя И. Гоголева «Черный стерх». Вторая часть статьи посвящена выделению способов перевода обращений с якутского на русский язык. Роман-трилогия «Черный стерх» известного якутского прозаика Ивана Гоголева-Кындыл принадлежит к числу лучших произведений якутской литературы. В романе раскрывается жизнь Якутии начала 20-го века, периода революции и гражданской войны, в эпико-романтическом стиле описываются сложные судьбы жителей якутской глубинки. Автор умело передает отношение героев к окружающей действительности, среде, друг, к другу в монологах, диалогах, где одно из ведущих мест занимает и обращение.

Ключевые слова: **обращение, художественный перевод, модальность, способы перевода, культурный барьер.**

В современном мире со стремительным развитием новых технологий все больше возрастает роль языковой коммуникации, в том числе и языкового перевода. Переводческая деятельность в настоящее время приобретает все большие масштабы, все большую значимость и перевод художественной литературы является одной из основных составляющих межкультурной коммуникации. Как отмечает И.С. Алексеева, «основным предназначением перевода является, очевидно, его ведущая роль в преодолении языковых и культурных барьеров» [1, с. 12]. Н.К. Гарбовский, выделяя столкновение культур в переводе, пишет «Но не культуры одного народа с культурой другого, а культуры как объективного способа жизнедеятельности одного народа, субъективно воспринятой и описанной автором оригинала, с субъективными представлениями переводчика об этой культуре и об особенностях ее интерпретации автором оригинала» [2, с. 414]. В художественных произведениях отражаются не только национальное, культурное, историческое своеобразие и т.п., но и особенности взаимоотношений людей, от перевода которых зависит преодоление языковых и культурных барьеров. В предлагаемой работе рассматриваются обращения, как модальные элементы речи, отражающие различные отношения, и способы их перевода

Модальность в современном языкознании изучена достаточно широко, ее категории посвящено огромное количество работ. Так, модальность рассматривается в работах В.З. Панфилова, В.В. Виноградов, Е.М. Галкиной-Федорук, М.И. Черемисиной, В.Н. Бондаренко, Н.Е. Петрова и др. В якутском языкознании модальности посвящены работы доктора филологических наук, профессора Николая Егоровича Петрова. По его мнению «В модальной грамматике центральное место занимает модальный синтаксис, в котором, естественно, нужно рассматривать синтаксические функции фонетических и морфологических средств выражения модальности и сами синтаксические средства, представляющие собой словесные позиции и словесные конструкции» [3, с. 27]. «Модальность – это выражаемое грамматическими средствами отношение говорящего к действительности, т.е. его оценочное, волевое, эмоциональное отношение к содержанию своего высказывания своего высказывания, к собеседнику (иногда к самому себе), к обстановке, к форме своей речи в процессе языкового общения [3, с. 5].

В качестве материала работы нами выбран роман «Черный стерх» известного якутского прозаика Ивана Гоголева-Кындыл, который принадлежит к числу лучших произведений якутской литературы. В романе раскрывается жизнь Якутии начала 20-го века, периода революции и гражданской войны, в эпико-романтическом стиле описываются сложные судьбы жителей якутской глубинки. Автор умело передает отношение героев к окружающей действительности, среде, друг, к другу в монологах, диалогах, где одно из ведущих мест занимает и обращение.

В современном языкознании обращение определено как «обособленный интонационно и грамматически самостоятельный компонент предложения или сложного синтаксического целого, служащий для обозначения лица или предмета, являющегося адресатом речи. Обращение употребляется в обиходно-бытовой сфере, в художественно-изобразительной речи, выражая не только призыв к адресату высказывания, но и отношение говорящего. Обращение обычно не относят к членам предложения и не включают в синтаксическое дерево зависимостей или составляющих» [4, с. 340]. Однако последнее, по мнению известного ученого Н.Е.Петрова, является традиционным, но ошибочным толкованием обращения, которое «появилось потому, что языковая модальность последовательно не рассматривалась как грамматическое явление, как целая система особых грамматических значений, имеющих разнообразные средства выражения на различных уровнях языка. (…) Языковеды мало обращают внимания на то, чтобы «изучать формы выражения не только мысли, но и воли и чувств, т.е. сознание в целом. Обращение – это модальный элемент речи, называющий лицо или предмет, к которому обращена речь говорящего для выражения его отношения»» [3, с. 221].

В первой части романа «Черный стерх» обнаружено 368 случаев употребления обращения, в том числе одинарные (состоящие из слов, выражающих одно значение), многосоставные обращения (состоящие из нескольких слов и выражающие различные значения). Основываясь на работах Н.Е.Петрова, первую группу можно представить следующим образом:

1. обращения, выраженные именами собственными: *Кыыстара, Хобороос, Гаврил Семенович* и т.д. (82); устоявшиеся формы обращения: *доҕоор (друг), нохоо (парень), ыаллар (хозяева)* и т.д. (63); обращения, выраженные терминами родства: *Ийэ (мама), эдьиэй (сестра), уолум (мой сын)* и т.д. (43); обращения, выражающие положительное (ласковое) отношение к собеседнику (чаще всего передаются модальными словами): *тукаларыам (голубчики), сэгэртэйиэм (милый друг), барахсаттар (милые)* и т.д. (34); обращения, выражающие должность, общественное положение: *кинээс (князь), хотунуом (моя госпожа), мөрөйдөй судьуйа (мировой судья)* и т.д. (25); обращения-бранные слова с отрицательной оценкой: *сиэхсит (негодяй), дьиккэр (подлец)* и т.д. (19); обращения, выражающие почтенное отношение к собеседнику, окружающей среде: *кырдьаҕаас (старец), Хотун эдьиийиэм (Госпожа)* и т.д. (13); обращения к природе, растениям, животным и т.п.: *ньургуһуттар (подснежники), тураах (ворона), үрүмэччи (бабочка)* и т.д. (5); обращения к божествам: *Айыыһыт хотуммут (Госпожа Айысыт), Айыым Таҥарам (Господи)* и т.д (5).

Ко второй группе отнесены многосоставные обращения из нескольких слов, а также группы форм обращений, объединенные в одном предложении. Особенностью второй группы обращений является выражение различных модальных значений в предложении:

1. должность, положение + почтительное отношение: *Кулуба тойон (Господин глава), Ыспыраанньык тойон (Господин исправник)* и т.д. (20); устоявшиеся формы + имя собственное: *доҕоор, Испирдиэн (друг, Спиридон), Нохоо, Кыһалҕа (Нохоо, Кысалга)* и т.д. (9); родственные отношения + положительное (ласковое отношение): *оҕом, чыычааҕым (дитя мое, птенчик)* и т.д. К данной подгруппе можно отнести еще обращения, состоящие из терминов родства и уменьшительно-ласкательных частиц: *оҕом сыыһа (милое мое дитя), оҕом эрэйдээх (бедненький мой ребенок)* и т.д. (7); положительное (ласковое) отношение + имя собственное: *Тукаам, Кыһалҕа (Голубчик, Кысалга)* и т.д. (7); человеческие отношения + имя собственное: *дьиҥгэм, Огдооччуйа (подруга, Огдооччуя)* и т.д. (6); имя собственное + должность, положение: *Хабырыыс суруксут (Хабырыыс, писарь), Ытык киһи оҕото, Хабырылла Сэминэбис (сын почтенного человека, Гаврил Семенович)* и т.д. (5);

2. распространенное обращение, чаще всего, с положительной эмоциональной оценкой: *эрдэҕэс улар түөһүн түүтүн курдук збирдээх ийэ халлааммар эмэгэт буолан иҥэн-дьиэһийэн сылдьар эдьиийдээтэр эдьиийим, хамсык холорук аргыстаах, хахсаат дьыбар тыынныых, хатан чуор куоластаах Хаара Кыталык хотунум (обращение шамана к духу Черного стерха)* и т.д. (5);

3. родственные отношения + имя собственное: *оҕом, Хабырыыһым (сынок, Хабырыыс), эдьиэй, Хобоо (сестра, Хобо)* и т.д. (4);

4. человеческие отношения + должность + имя собственное: *доҕорум, хамначчытым, Мохсоҕол (друг мой, слуга, Мохсогол)* (3);

5. обращение к природе, растениям + положительное (ласковое) отношение: *ньургуһуттар барахсаттар (прекрасные подснежники)* и т. д. (3);

6. имя собственное + почтительное отношение: *Огдооччуйа эмээксин (почтенная Огдоччуя), Мэлгэ кырдьаҕас (почтенный Мэлгэ)* и т. д. (3);

7. почтительное отношение + устоявшиеся формы: *ытык ыалдьытым (почтенный гость)* и т. д. (3);

8. родственное отношение + почтительное отношение: *убайым оҕонньор (почтенный брат)* (1);

9. отрицательно отношение + имя собственное + должность, положение: *батталлаах Мотоос кинээс (гнетущий князь Мотос)* (1);

10. человеческие отношения + положительное (ласковое) отношение: *сэгэрим сыыһа (милый друг)* и т. д. (1);

11. устоявшиеся формы + должность, положение: *нохоо, кутуруксут уол (парень, парень-прихвостень)* (1);

Как видно, обращения-предложения и обращения-члены предложения выражают богатую парадигму значений, раскрывающих суть отношения говорящего к окружающей действительности.

Обращения	*Имя собств*	*Устояв. форм*	*Терм. Родства*	*Полож. отн*	*Должн.*	*Бран. Слова*	*Почтит. Отнош.*	*К природ*	*К божеств*	*Много-сост*	*Всего*
Колич, шт.	*82*	*63*	*43*	*34*	*25*	*19*	*13*	*5*	*5*	*79*	*368*
Колич, %	*22,3*	*17,1*	*11,7*	*9,2*	*6,8*	*5,1*	*3,5*	*1,4*	*1,4*	*21,5*	*100*

В настоящее время конвенциональную норму перевода можно определить как требование максимальной близости перевода к оригиналу, его способность полноценно заменять оригинал как в целом, так и в деталях, выполняя задачи, ради которых перевод был осуществлен [5, с. 156)].

В 1990 году был издан русский перевод первой части романа «Черный стерх», выполненный Д.Чупрыни. Обращения переведены при помощи следующих способов:

1. функциональный эквивалент, который полностью передает содержание обращений: *оҕокком – деточка моя, атаһым – друг мой, ийэ – мама* и т. д. (166);

2. нами выделена большая группа обращений, которые не были переведены в силу опущения при переводе целого предложения, абзаца или даже отрывка (нулевой перевод) (72). Возможно, это обусловлено прагматическими целями переводчика;

3. транслитерация – передача графической формы слова исходного языка средствами языка перевода, чаще всего при переводе имен собственных. Основная цель – сохранение национального колорита: *чыычаах – чыычаах, Хоборооос – Хобороос* и т.д. Иногда транслитерация сопровождается сносками: *ийэ – ийэ (мать), убаай – убаай (старший брат)* (55);

4. транскрипция – передача звуковой формы исходного языка средствами языка перевода: *Хобоос – Хобос, Мохсоҕол – Мохсогол, Чыычаах – чычах* и т. д. Как и предыдущий, данный способ перевода употребляется, в основном, при передаче имен собственных для сохранения национального колорита, иногда сопровождается сносками: *аҕаа – агаа (отец), доҕоор – догор (друг, приятель)* и т. д. (35);

5. опущение – способ перевода, при котором допускается пропуск того или иного слова без ущерба для содержания произведения. К сожалению, в нашем случае, опущение имеет достаточно высокий процент (8,75 %) и может быть обусловлено различием узуальных норм функционирования обращений якутского и русского языков. В некоторых случаях опущение компенсируется другими языковыми средствами: *Айыы Таҥара – молилась* (35);

6. контекстуальный перевод – словарное значение слова может быть заменено другим в связи с содержанием контекста: *кырдьаҕас – почтенный, хозяин, хотун бэйэлээх – милка* и т. д. (16);

7. приблизительный перевод – передача значения слова близким по содержанию словом: *кулуба тойон – господин тойон, батталлаах Мотоос кинээс – злыдень ты, Мотоос-князек* и т. д. (12).

Таким образом, якутско-русский перевод обращений, в большинстве случаев, имеет функциональный эквивалент, часто используются приемы транскрипции и транслитерации с целью сохранения национального колорита. При отсутствии эквивалента функционируют приемы приблизительного и контекстуального перевода. К сожалению, приходится констатировать, что в переводе рассмотренного произведения большое количество обращений опущено (107).

Способы перевода	Функц. Эквивал.	Нулев. перевод	транслит	Трансkр.	Опущение	Контекст. Перевод.	Приблиз. перевод	Всего
Колич., шт.	166	72	55	35	35	16	12	391
Колич.,%	42,5	18, 5	14	9	9	4	3	100

Библиографический список

1. Алексеева И.С. *Введение в переводоведение*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Издательский центр «Академия», 2011.
2. Гарбовский Н.К. *О переводе*. Москва: ФОРУМ, 2016.
3. Петров Н.Е. *Синтаксические средства выражения модальности в якутском языке*. Новосибирск: Наука, 1999.
4. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
5. Комиссаров В.Н. *Лингвистика перевода*. Москва: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2017.
6. Гоголев И.М. *Хара кыталык*. Якутск: Якутское книжное издательство, 1977.
7. Гоголев И.М. *Черный стерх*. Москва: Современник, 1990.

References

1. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevodovedenie*. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU; Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2011.
2. Garbovskij N.K. *O perevode*. Moskva: FORUM, 2016.
3. Petrov N.E. *Sintaksicheskie sredstva vyrazheniya modal'nosti v yakutskom yazyke*. Novosibirsk: Nauka, 1999.
4. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
5. Komissarov V.N. *Lingvistika perevoda*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBRIKOM», 2017.
6. Gogolev I.M. *Hara kytalyk*. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1977.
7. Gogolev I.M. *Chernyj sterh*. Moskva: Sovremennik, 1990.

Статья поступила в редакцию 30.11.18

УДК 81.25

***Sobakina I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ivs1977@mail.ru*

TRANSLATION OF THE YAKUT EPIC TEXTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE: SYNTACTIC ASPECT (ON THE MATERIAL OF OLONKHO BY T.V. ZAKHAROV-CHAEBIY "ALA BULKUN"). The question of preserving the style of the Yakut heroic epos acquires special significance while translating into other languages such a peculiar genre of Yakut folklore as olonkho. Currently there are about a dozen published translations of the epos olonkho in Russian, but the theoretical foundations of the translation of epic texts have not been studied enough, which determines the relevance of the chosen study. The aim of the study is to analyze the methods of translating epic texts into Russian at the syntactic level. The text for analysis is the text of olonkho «Ala-Bulkun" by T.V. Zakharova-Chaebiy and its translation into Russian. The reserchер uses a method of continuous sampling, descriptive, structural and comparative methods. According to the results of the study, the following syntactic techniques are revealed to preserve the specific form and the full contents of the epic text of olonkho: preservation of the structure of syntactic parallelism, predicate position, verbs and modal particles "γhγ", "ebit", transfer of the agreed definition to postposition at the noun.

Key words: **olonkho, translation, syntactic methods of translation, structure, preservation, content, stylistic form.**

***И.В. Собакина,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivs1977@mail.ru*

ПЕРЕВОД ЯКУТСКИХ ЭПИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК: СИНТАКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ ОЛОНХО Т.В. ЗАХАРОВА-ЧЭЭБИЙ «АЛА БУЛКУН»)

В данной статье рассматривается проблема перевода героического эпоса-олонхо с якутского на русский язык, в частности, синтаксические приемы передачи эпического текста. При переводе на другие языки такого своеобразного жанра якутского фольклора, как олонхо особую значимость приобретает вопрос о сохранении стиля якутского героического эпоса. В настоящее время имеется около десятка опубликованных переводов эпоса олонхо на русском языке, однако теоретические основы перевода эпических текстов изучены недостаточно, что и определяет актуальность выбранного исследования. Целью статьи является анализ приемов перевода эпических текстов на русский язык на синтаксическом уровне. Материалом для анализа послужили текст олонхо Т.В. Захарова-Чээбий «Ала-Булкун» и его перевод на русский язык. В работе были применены метод сплошной выборки, описательный, структурный и сравнительно-сопоставительный методы. По результатам исследования для сохранения специфической формы и полного содержания эпического текста олонхо автором выявлены следующие синтаксические приемы: сохранение структуры синтаксического параллелизма, позиции сказуемого, служебных глаголов и модальных частиц «γhγ», «эбит», перенос согласованного определения в постпозицию при имени существительном.

Ключевые слова: **олонхо, перевод, синтаксические приемы перевода, структура, сохранение, содержание, стилистическая форма.**

Устное народное творчество по праву считается ярким носителем и выразителем национальной специфики языка, как формы отражения окружающей действительности, исторического прошлого, материальной и духовной культуры, системы ценностей, особенностей членения действительности и познания мира народа. Сохранение стиля якутского героического эпоса является первостепенной задачей при его переводе на другие языки. В настоящее время более десятка текстов олонхо переведены на русский и иностранные языки, среди них есть переводы научные и художественные, полные и адаптированные; есть прозаические тексты. Несмотря на наличие переводов, теоретические основы перевода эпических текстов изучены недостаточно, не определены их принципы и требования, в частности в синтаксическом плане, что и определяет актуальность выбранного исследования. Целью исследования является анализ синтаксических особенностей перевода эпических текстов на русский язык на материале перевода олонхо Т.В. Захарова-Чээбий «Ала Булкун».

Г.У. Эргис в «Очерках по якутскому фольклору» отметил, что «конкретность и образность мышления древних якутов оставили глубокий след в строе языка, что выражается в наличии большого числа форм слов как уменьшительно-ласкательной формы глагола, так и приемов усиления значения слов путем повторения основы особых образных и звукоподражательных слов, придающих языку картинность и живость. Эти слова перевести на другой язык невозможно, их значение можно передать только описательно» [1, с. 212]. По мнению известного исследователя частной теории якутско-русского и русско-якутского перевода, практика-переводчика Петровой Т.И., «Основная трудность перевода произведений этого жанра – это «конфликт эпического содержания с неэпической формой перевода»» [2, с. 76]. Помимо формы, якутский эпос изобилует реалиями, специфическими фразеологическими сочетаниями, именами собственными, междометиями, звукоподражательными, образными словами и другими выразительными средствами якутского языка, которые в современном переводоведении относятся к безэквивалентной лексике. Все это обусловливает сложность перевода олонхо в целом.

Изучение олонхо имеет давнюю историю, начавшуюся еще в первой половине 19 века. В настоящее время издано большое количество работ по изучению его языка и стиля, однако исследование проблем перевода находится в начальном этапе. Одной из значимых работ в этой сфере является монография Т.И. Петровой «Типология перевода якутского эпоса олонхо на русский язык» (2010 г.), в которой рассматриваются история публикаций и перевода якутского эпоса, приводится анализ переводов лексико-стилистического материала, специфических грамматических форм якутского языка, передачи ритмико-структурной организации текста. Наряду с этим вопросы перевода олонхо рассматриваются в работах П.А. Слепцова, Т.И. Петровой, А.А. Находкиной, А.А. Васильевой, И.В. Собакиной, Н.С. Сивцевой, Тарасовой З.В. и др. Различные аспекты якутско-русского перевода олонхо исследованы в курсовых, дипломных и выпускных квалификационных работах студентов кафедры стилистики якутского языка и русско-якутского перевода Института языков и культуры народов Северо-Востока РФ Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, результаты которых опубликованы в материалах республиканских, всероссийских и международных научно-практических конференций.

Материалом исследования послужили текст олонхо Т.В. Захарова-Чээбий «Ала-Булкун» и его перевод на русский язык, выполненного студентами кафедры стилистики якутского языка и русско-якутского перевода Института языков и культуры народов Северо-Востока РФ Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова [3].

Олонхо “Ала-Булкун” было записано известным исследователем якутского фольклора В.Н. Васильевым в 1906 году в рамках этнографической экспедиции Музея антропологии и этнографии Академии наук в Амгинском улусе. Известный эпосовед В.В. Илларионов отмечает: Виктор Николаевич, в совершенстве владея якутским языком, сначала слушал исполнение самих олонхосутов, и только после этого приступал к письменному фиксированию олонхо. При этом, если олонхосут отступал от первого исполнения, он подправлял его, напоминая о ранее исполненном, более точном варианте. Он записывал за олонхосутом каждое олонхо слово без малейших изменений и сокращений, сохраняя все художественные особенности его языка. Рассказывают, что Чээбий позднее сожалел, что при письменном фиксировании его олонхо не стал пропускать грубых выражений при описании интимных подробностей любовных сцен персонажей [3, с. 23]. Н.Н. Ефремов в статье «Этнограф и фольклорист В.Н. Васильев» пишет, что “Виктор Николаевич, как тонкий знаток якутского языка, в своих записях стремился максимально точно зафиксировать индивидуальные речевые и исполнительские особенности сказаителя” [3, с. 508].

Текст олонхо “Ала Булкун” был подготовлен Э.К. Пекарским для издания в публикуемой в то время серии “Образцы народной литературы якутов” отдельным томом, однако в силу исторических событий тогда не увидело свет. Лишь в 1994 году было опубликовано Институтом языка, литературы и истории Сибирского отделения Российской академии наук. В подготовке участвовали Н.В. Емельянов, Л.Ф. Рожина, Н.А. Дьяконова, Б.Н. Михайлов, Н.Е. Дьячковская, В.В. Илларионов. Первоначальный прозаический вариант текста олонхо на этот раз был издан в стихотворной форме согласно установленным требованиям издания олонхо [4]. В данном издании приводится отрывок перевода олонхо (строки 330-580), выполненный Гавриилом Васильевичем Баишевым-Алтан Сарын, полный текст перевода вышел позже, в 1998 году, в сборнике “Песнь девяти небес”. В вводной статье перевода Г.В. Баишев-Алтан Сарын пишет: “При переводе настоящей былины я придерживался того принципа, чтобы, как можно точнее передать, смысл настоящей былины в том виде, каким его может представить себе рядовой якут, слушая ее из уст сказителя. В то же время я старался, чтобы перевод мой был ближе к тексту, дословным по возможности. Строго дословного перевода я не мог дать, потому что это исказило бы смысл былины и с другой стороны, это чрезвыйчано трудно в виду своеобразности форм и закономерности якутского языка” [5, с. 226].

На наш взгляд, перевод монументального поэтического творения народа должен гарантировать «узнаваемость» оригинала, т.е. характерных черт поэтики тюркского стихосложения, в первую очередь, его синтаксической организации. Это – структура эпических формул и тирад, количество синтагм в одинаковой грамматической форме, создающей ритмическое звучание; семантико-синтаксических и дистанционных композиционных параллелизмов и др., что в конечном счёте и создаёт яркий поэтический эффект жанра, величие и очарование эпического стиля. В связи с этим необходимо выделить следующие особенности перевода якутского эпического текста в синтаксическом плане:

1. **Структура синтаксического параллелизма**. В соответствии с композиционным организацией якутского эпоса, сохранение синтаксического параллелизма, как основной структурно-ритмической единицы олонхо, применяется с целью передачи его структурной организации, что позволяет сохранить поэтический стиль олонхо. Г.М. Васильев определяет синтаксический параллелизм как «повторение тождественно построенных фраз. Члены каждой из них сочетаются в одинаковой последовательности, по схеме. Одинаковая структура каждой из параллельных фраз приводит также к равенству или приблизительному равенству слогов в них» [6, с. 45].

Согласно результатам исследования ритмико-синтаксических параллелизмов якутского олонхо и тюрко-монгольских эпосов Ю.П. Борисова, «Уникальность ритмико-синтаксического параллелизма в якутском олонхо и тюрко-монгольских эпосах проявляется в том, что в нем дословно повторяющиеся лексические единицы и словосочетания являются устойчивыми повторами, образующими ядро и матрицу параллелизма. В большинстве случаев, организующее семантическое ядро параллелизма образуется из дословно повторяющейся лексемы или словосочетания». [7, с. 176].

В рассматриваемом олонхо Т.В. Захаров-Чээбий широко использовал параллелизмы, основанные на смысле слова, на одинаковой форме слова, а также на одинаковом количестве слов. При переводе на русский язык практически невозможно передать все особенности структуры синтаксического параллелизма, однако общую картину повторов передать возможно посредством повторения одинаковых форм языка перевода:

610 Сййлэн-кынан йöскэппит	*610 Отца его родившего*
611 Аар тойон аҕатын билбэт ühй,	*611 Почтенного не знает, говорят.*
612 Üŋэн-хайдан төрöппйт	*612 Жизнь подарившую*
613 Кйöбэй хотун ийэтин öйдööбöт ühй;	*613 Мать почтеннейшую не помнит, говорят;*
614 Сыгыньах этинэн хооньоһор,	*614 В постели вместе лежащую,*
615 Сырдык ыйаҕынан холбоһор,	*615 В ложе с ним ласкающуюся*
616 Üöҕэ сыльар йöлээннээх ütüö доҕоро суох ühй;	*616 Подругу ворчливую он не имеет, говорят;*
617 Уŋуо диэки көрдöҕйнэ –	*617 Если направо посмотрит –*
618 Оруольут уола суох ühй,	*618 Юноши-прислужника нет, говорят,*
619 Хаŋас диэки öттйн көрдöҕйнэ –	*619 Если налево посмотрит –*
620 Хамначыт кыыһа суох ühй.	*620 Девушки-прислужницы нет, говорят.*

В некоторых случаях компоненты повторов заменяются на неэквивалентные по лексическому значению, но эквивалентные по контексту сочетания:

2. **Позиция сказуемого**. Как известно, в русском языке свободный порядок слов в предложении, сказуемое не имеет фиксированной позиции. В якутском языке, как и в других тюркских языках, сказуемое завершает предложение, все остальные члены предложения размещаются в препозиции по отношению к сказуемому. Определения располагаются непосредственно перед своими именными «хозяевами», а обстоятельства – перед сказуемыми. Существование такого устойчивого порядка слов при поддержке морфологии обеспечивает однозначное понимание адресатом синтаксических функций каждого компонента [8]. При переводе на русский язык изменение традиционного места сказуемого в предложении информирует об особенном стилистическом значении и применяется с целью выделения тюркского происхождения олонхо.

2652 Онно биһии киһибит дьэ ыытыахтаағар	*2652 Вместо того, чтобы отпустить, человек наш*
2653 Туппут илиитэ дағаны кытаатта,	*2653 Руками его еще крепче ухватился,*
2654 Охсор сутуруга дағаны тӥргэтээтэ.	*2654 Кулаками еще сильней бить стали.*
2655 Онно абааһытын бухатыыра	*2655 Тогда богатырь рода абаасы*
2656 Куһаған киӈнээх киһи эбит,	*2656 Очень вспыльчивым оказался.*
2657 Кыараҕас көҕӥстээх (эбит);	*2657 Терпение его лопнуло.*
2658 Ытырык ыт курдук ырдьыгынаата,	*2658 Словно собака злая рассвирепел,*
2659 Торҕон бӧрӧ курдук уһутаата,	*2659 Словно волк голодный завыл,*
2660 Сырҕан эһэ курдук часкыйда;	*2660 Словно медведь дикий зарычал,*
2661 Таллан аал багыырын курдук	*2661 Словно крюки железные*
2662 Тарбаҕынан харбаата,	*2662 Пальцами его схватил,*
2663 Муос хабарҕатыттан мыньары тутан ылла.	*2663 В горло костлявое богатыря вцепился,*
2664 Буордаах сыгынах суулан тӥспӥтӥн курдук	*2664 Похожим на корягу, вырванную с землей*
2665 Болторхой улахан сутуругунан	*2665 Толстым кулаком своим большим*
2666 Уу дьулайга уурбутунан барда.	*2666 В темя самое бить сильно он начал.*
2667 Дьэ охсуһуу бӧҕӧ улахана буолла,	*2667 Битва страшная тогда началась,*
2668 Дьэ кыргыһыы бӧҕӧ кытаанаҕа буолла,	*2668 Сражение безжалостное началось,*
2669 Дьэ ширбэ бӧҕӧ элбэҕэ барда.	*2669 Схватка беспощадная началась.*

3. **Модальные слова “кырдьык”, “быһыыта”.** В тексте олонхо постпозицию по отношению к сказуемому могут занимать модальные слова, например, “кырдьык”, “быһыыта”, расположение которых также сохраняется при переводе. Модальное слово «кырдьык – правда, действительно, вправду, верно» постпозицию занимает в значении подтверждения происходящий событий, «быһыыта – кажется, видимо, по-видимому” в значении предположения, сомнения говорящего.

3907 Алаҥхаҕа төрӧӧбӥт айаас ала аттаах	*3907 С необъезженным конем пегим с появлением проталин рожденным*
3908 Ала Булкун бухатыыр,	*3908 Ала Булкун богатырь,*
3909 Миньийэлиир дьахтары ойох ылыам этэ диэн,	*3909 Меня, женщину такую, чтобы в жены взять,*
3910 Кэлбитэ кырдьык.	*3910 Приходил, правда.*
3911 Ону баара туран көстӥбэт уолун кӥтӥр бӧҕӧ бэрдэ,	*3911 Однако, невысокий молодец грозный,*
3912 Соҕурууӈӈу халлаан алын бӧҕӧ кырыытыгар	*3912 На нижнем краю крепком неба южного*
3913 Суоһурҕанан ӥӧскээбит,	*3913 Свирепым выросший,*
3914 Суһал кӥтӥр тутуулаах,	*3914 Движущийся резко,*
3915 Суурхай кӥтӥр сырыылаах,	*3915 Ездящий быстро*
3916 Тимир Суордуйа бухатыыр обургу	*3916 Тимир Суордуйа богатырь удалой*
3917 Ӧлӧрбӥтэ кырдьык.	*3917 Убил, правда.*

4. **Служебные глаголы**. В тюркологии и якутском языкознании терминами «вспомогательные глаголы» и «служебные глаголы» называются такие глаголы, которые в одних случаях сохраняют свое основное лексическое значение, а в других – теряют его и выражают лишь грамматические (а также дополнительные лексические) значения другого (основного) глагола [9]. В частности, в рассматриваемом эпическом тексте преобладают видообразующие служебные глаголы, обозначающие начало, длительность, продолжительность действия. Сохранение их позиции применяется с целью передачи особенностей синтаксического строя якутского языка и сохранения стиля олонхо:

1671 Ытык атыыр таҥалайын курдук	*1671 Как нёбо жеребца священного*
1672 Хабырҕас хаан аартык таҥнары	*1672 Грохочущая дорога кровавая*
1673 Аағыллан кишрэн барда;	*1673 Петлять начала;*
1674 Холбу(халбы?) кус оһоҕоһун курдук	*1592 Подобно кишкам утки-халбы*
1675 Эллик-буллук ыллык эриллэн кишрэн барда.	*1593 Тропа кривая закручиваться начала.*

5. **Модальные частицы «үһү, эбит».** Модальная частица “эбит” выражает достоверность, очевидность сообщаемого факта и эквивалентен русскому “оказывается”; частица “үһү” – ссылку на чужую речь “говорят, мол, дескать”

В тексте олонхо “Ала-Булкун” выделенные частицы выполняют две основные функции:

А) выступают пометами окончания эпических тирад;

1602 – “Сиир симиэрт уолаттара тӥӧкӥттэр,	*1602 – «Сыновья лукавые смерти,*
1603 Аһыыр абааһы уолаттара баранаактар	*1603 Варнаки, сыновья абаасы кровожадного,*
1604 Миигин ӥйнэр кӥӈӈэ ӥлӥрӧӧрӥ гыннаххыт да	*1604 Если с белого света меня сжить захотите,*
1605 Хаһытыаҕым мин иньиибин.	*1605 Брата своего позову,*
1606 Тойон иньиим баара кырдьык эбит.	*1606 Что брат тойон есть, правда, оказывается.*

1277 Кӥрдӥргэччи хардырҕаччы сӧтӧлйннэ,	*1277 Отрывисто-раскатисто откашлялся,*
1278 Быһаҕаһын кӥрк гына ыӈырда,	*1278 Половину жадно он проглотил,*
1279 Быһаҕаһын чалк гына силлээтэ	*1279 Половину брезгливо он сплюнул,*
1280 Сӥйстээҕинэн-сӥлӥһиннээҕинэн көрдӧ да,	*1280 Свирепым взглядом своим ядовитым посмотрел,*
1281 Туолката суох тойугу туойар.	*1281 Песню бестолковую запел.*
1282 Тоҕус илии кирдээх тордохтоох ньуура	*1282 Лицо своё с копотью в девять пальцев*
1283 Ньолох-илэх кына турара ӥһӥ.	*1283 Неожиданно вверх поднял, говорят.*

Б) выступают рифмо-ритмическим компонентом олонхо, носят структурно-организационный характер, что усиливает не только значение, но и ритмическую составляющую, что в переводе сохраняется.

1925 Улуу уус кыстыгын курдук	*Как наковальня кузнеца,*
1926 Кӥӧх таал сырайдаах эбит,	*1926 С лицом сердитым, оказывается,*
1627 Суут дьиэ сулууда тӥннӥгӥн курдук	*1927 Как слюдяное окно дома большого;*
1628 Сӥйһӥн ортотугар ӥӧскээбит	*1928 С глазом одним единственным*
1629 Соҕотох харахтаах эбит;	*1929 Посередине лба выросшим, оказывается;*
1930 Хальыр хараарбыт таныылаах эбит,	*1930 С ноздрями темными, оказывается,*
1931 Тимир килиэ тиистээх эбит;	*1931 С зубами блестящими, оказывается;*
1932 Тимир ширчигэн этэрбэстээх эбит.	*1932 С торбасами железными, оказывается,*
1933 Сотуннаабыт оҕус тириитэ сутуруолаах эбит,	*1933 С сутурами из шкуры быка с язвами, оказывается,*
1934 Сэттэ сиринэн сиикгээх	*1934 С сыалджа железными*
1935 Тимир лэӈкэ сыальалаах эбит,	*1935 Со швом в семи местах, оказывается,*
1936 Дьэгэлгэн элэмэс сылгы тириитэ,	*1936 Из шкуры большой коня пятнистого*
1937 Сэлиэччиктээх эбит,	*1937 Жилетку имеет, оказывается,*
1938 Кӥӧх элэмэс оҕус тириитэ кӥӈкӥлээки сонноох эбит,	*1938 С дохой вонючей из бычьей шкуры пестрой, оказывается,*
1939 Былыт быллараата былаатгаах эбит,	*1939 С платком из облака неровного, оказывается,*
1940 Хара маҕаас оҕус тириитэ халтыстаах эбит;	*1940 С галстуком черным из бычьей шкуры черной, оказывается;*

344 Бу кӥӧлгэ	*344 На озере этом*
345 Эриэн тӥйлээх манна эргийбитэ ӥһӥ,	*345 С оперением пестрым здесь кружились, говорят,*
346 Хотоҕойдоох кыыл манна холбоспута ӥһӥ,	*346 Птица-орёл здесь собиралась, говорят,*
347 Кыталык кыыл манна кыстаабыта ӥһӥ,	*347 Птица-стерх здесь зимовала, говорят,*
348 Туруйа кыыл манна тохтообута ӥһӥ.	*348 Птица-журавль здесь останавливалась, говорят.*
349 Куба көтӧр манна хонуктаабыта ӥһӥ.	*349 Птица-лебедь здесь ночевала, говорят.*

350 Тоҕус уон соллоҥноох туунан	*350 Девяносто вершей хищных*
351 Бу күөлгэ туулаабыттара ӥһӥ,	*351 На озере этом ставили, говорят,*
352 Сэттэ уон илимэрдээх илиминэн	*352 Семьдесят сетей ненасытных*
353 Манна илимнээбиттэрэ ӥһӥ,	*353 На озере этом ставили, говорят,*
354 Аҕыс уон айаҕымсах ардьааҕынан	*354 Восемьдесят вершей прожорливых*
355 Манна ардьаахтаабыттара ӥһӥ.	*355 На озере этом ставили, говорят.*
356 Мас оҥочонон манна балыктаабыттара ӥһӥ,	*356 На лодке деревянной здесь рыбачили, говорят,*
357 Туос тымтайдаах манна дордоҥнообута ӥһӥ,	*357 Имеющие плетенку берестяную тут ходили, говорят,*
358 Мас тымтайдаах манна баадаҥнаабыта ӥһӥ	*358 Имеющие плетенку деревянную грузно ступали, говорят*

Частицы “эбит”, “үһү” в текстах олонхо часто используются в сочетании друг с другом и занимают постпозицию по отношению к глаголу-сказуемому:

173 Арҕаа диэки өттүн көрдөххүнэ –	*173 Если взор свой на запад устремить –*
174 Арыыта-сыата айгыраччы сүүрэ турар	*174 Маслом-жиром щедро растекающая*
175 Аҕыс салаалаах ача күөх оттоох,	*175 Зеленой травой-ача восьмистебельной растилается,*
176 Арыы наҥнал мастаах,	*176 Низкими деревьями раскидистыми окруженная,*
177 Айыыгыттаах айыылаах,	*177 Духом добрым Айыысыт оберегаемая*
178 Алаан-чалаан алаастааҕа эбитэ ӥһӥ.	*178 Долина-алаас просторная есть, оказывается, говорят.*

6. **Согласованное определение при имени существительном.** Определение в якутском предложении имеет фиксированное расположение и стоит непосредственно перед определяемым словом, в русском, как правило, перед определяемым словом, постпозиция используется для стилистического приема. Перенос согласованного определения применяется как способ передачи высокого стиля языка олонхо для усиления поэтической составляющей перевода. В случае если в тексте два однородных определения, то они разделяются предметным словом по типу характерных для олонхо синтаксических параллелизмов:

1 Былыргы дьыл мындаатыгар,	1 За вершинами лет древних,
2 Урукку дьыл уорҕатыгар,	2 За хребтами тех лет давних,
3 Ааспыт дьыл арҕаатыгар,	3 За далью лет минувших,
4 Эргэ дьыл энэригэр,	4 За ширью лет старинных,
5 Нөҥүө дьыл түмүгэр,	5 В конце лет грядущих,
6 Чиэрэс дьыл тимэҕэр,	6 На краю лет былых,
7 Үс түһүү төгүл дойду	7 Земли трехсущной
8 Үрүт көбүөтүгэр	8 На грани верхней,
9 Үрдүк мындаатыгар	9 Вершине высокой
10 Үктэллэнэн үөскээбит	10 Опираясь, возникшая,

Таким образом, сохранение специфической формы и полного содержания эпического текста олонхо является значимой и главной целью его перевода. В синтаксическом плане необходимо определить следующие требования при переводе на русский язык: сохранение структуры синтаксического параллелизма, как основной структурно-ритмической единицы олонхо, с целью передачи его организации, сохранения поэтичности стиля. При переводе на русский язык практически невозможно передать все особенности структуры синтаксического параллелизма, однако общую картину повторов передать возможно посредством повторения одинаковых форм языка перевода. В некоторых случаях компоненты повторов заменяются на неэквивалентные по лексическому значению, но эквивалентные по контексту сочетания. Постпозиция сказуемого при переводе применяется для выделения тюркского происхождения олонхо. Служебные глаголы, обозначающие начало, длительность, продолжительность действия, сохраняют свою позицию с целью передачи особенностей синтаксического строя якутского языка и сохранения стиля олонхо. Частицы «үһү», «эбит» как пометы окончания эпических тирад, рифмо-ритмические компоненты олонхо не меняют своего расположения для передачи рифмо-ритмической составляющей. Перенос согласованного определения в постпозицию при имени существительном используется как способ передачи высокого стиля языка олонхо для усиления поэтической составляющей перевода. Два однородных определения разделяются предметным словом по типу характерных для олонхо синтаксических параллелизмов;

Действительно невосполнимой потерей, непреодолимой трудностью является воспроизведение на русском языке благозвучия аллитерационных и ассонантных стихов олонхо, что выступает неотъемлемой частью звуковой организации великого творения.

Библиографический список

1. Эргис Г.У. *Очерки по якутскому фольклору*. Якутск: Бичик, 2008.
2. Петрова Т.И. *Типология перевода якутского эпоса олонхо на русский язык.* Якутск: ИПК СВФУ, 2010.
3. Захаров-Чээбий Т.В. *Ала Булкун бухатыыр = Ала Булкун богатырь*. Якутск: Алаас, 2018.
4. Илларионов В.В. Чээбий – именитый олонхосут. *Т.В. Захаров-Чээбий. Ала-Булкун: якутское олонхо*. Якутск: Сахаполиграфиздат, 1994.
5. Баишев Г.В.-Алтан Сарын. *Песнь девяти небес*. Избранное. Якутск: НКИ “Бичик”, 1998.
6. Васильев Г.М. *Якутское стихосложение*. Якутск: Якутское книжное издательство, 1965.
7. Борисов Ю.П. *Ритмико-синтаксический параллелизм в якутском олонхо и тюрко-монгольских эпосах: сравнительный аспект*. Диссертация … кандидата филологических наук. Якутск, 2017.
8. *Грамматика современного якутского литературного языка*. Т. 2. Синтаксис. Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 1995.
9. *Грамматика современного якутского литературного языка*. Т. 1. Фонетика и морфология Новосибирск: Наука, 1982.
10. Захаров Т.В.-Чээбий. *Ала-Булкун: якутское олонхо*. Якутск: Сахаполиграфиздат, 1994.

References

1. `Ergis G.U. *Ocherki po yakutskomu fol'kloru*. Yakutsk: Bichik, 2008.
2. Petrova T.I. *Tipologiya perevoda yakutskogo `eposa olonho na russkij yazyk*. Yakutsk: IPK SVFU, 2010.
3. Zaharov-Ch`e`ebij T.V. *Ala Bulkun buhatyyr = Ala Bulkun bogatyr'*. Yakutsk: Alaas, 2018.
4. Illarionov V.V. Ch`e`ebij – imenityj olonhosut. *T.V. Zaharov-Ch`e`ebij. Ala-Bulkun: yakutskoe olonho*. Yakutsk: Sahapoligrafizdat, 1994.
5. Baishev G.V.-Altan Saryn. *Pesn' devyati nebes*. Izbrannoe. Yakutsk: NKI «Bichik», 1998.
6. Vasil'ev G.M. *Yakutskoe stihoslozhenie*. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1965.
7. Borisov Yu.P. *Ritmiko-sintaksicheskij parallelizm v yakutskom olonho i tyurko-mongol'skih `eposah: sravnitel'nyj aspekt*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Yakutsk, 2017.
8. *Grammatika sovremennogo yakutskogo literaturnogo yazyka*. T. 2. Sintaksis. Novosibirsk: Nauka. Sibirskaya izdatel'skaya firma RAN, 1995.
9. *Grammatika sovremennogo yakutskogo literaturnogo yazyka*. T. 1. Fonetika i morfologiya Novosibirsk: Nauka, 1982.
10. Zaharov T.V.-Ch`e`ebij. *Ala-Bulkun: yakutskoe olonho*. Yakutsk: Sahapoligrafizdat, 1994.

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 811.112.2

***Siutkina N.P.,** senior teacher, Linguodidactics Department, Perm State University (Perm, Russia), E-mail: nad975@yandex.ru*

INTERJECTION OF THE SEMANTIC GROUP “EMOTIONS AND EMOTIONAL EVALUATION”. The article deals with interjections of the semantic group “Emotions and emotional evaluation”. Many linguists consider emotive interjections to be typical lexical means of expressing the category of emotivity making up the center of the system of interjections. There are two groups of interjections that are etymologically distinguished: primary (non-derivative) and derivative interjections of full-valued lexemes. The paper focuses on primary (non-derivative) interjections. Their prominent feature is polysemy, which means that an interjection can express a wide range of both positive and negative emotions. To decode emotions it is necessary to regard intonation, facial expressions and gestures. Interjections serve to intensify expressiveness and illocutive power of utterance.

Key words: **German, interjection, emotions, emotive evaluation, emotive causative, category of causativity, category of emotiveness, onomatopoeia.**

Н.П. Сюткина, *ст. преп. каф. лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: nad975@yandex.ru*

МЕЖДОМЕТИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЭМОЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОЦЕНКА»

В предлагаемой статье рассматриваются междометия семантической группы «эмоции и эмоциональная оценка». С точки зрения многих лингвистов, именно эмотивные междометия являются типичными лексическими средствами выражения категории эмотивности и, соответственно, именно они составляют центр междометной системы. Этимологически выделяют две группы междометий: первичные, то есть непроизводные междометия, и производные от полнозначных лексем. В данной статье в фокусе внимания находятся первичные (непроизводные) междометия. Их отличительной чертой является полисемичность, так что одно междометие может выражать широкий спектр как положительных, так и отрицательных эмоций. Декодировать эмоции помогают интонация, мимика и жесты. Междометия служат для повышения экспрессивности, иллокутивной силы высказывания.

Ключевые слова: **немецкий язык, междометия, эмоции, эмоциональная оценка, эмотивные каузативы, категория каузативности, категория эмотивности, ономатопея.**

Междометия, безусловно, относятся к эмоциональной сфере речевого общения. «Междометия составляют в современном языке живой и богатый пласт чисто субъективных речевых знаков, а именно – знаков, служащих для выражения эмоционально-волевых реакций субъекта на действительность, для непосредственного эмоционального выражения переживаний, ощущений, аффектов, волевых изъявлений» [1, с. 611] (см, например, о категории эмотивности [2; 3; 4; 5; 6]). Междометия представляют собой «класс неизменяемых слов, лишённых специальных грамматических показателей и обладающих особой экспрессивно-семантической функцией – выражения чувств и волевых побуждений» [7, с. 217].

А. Вежбицкая выделяет три типа междометий в зависимости от ментального состояния или ментального действия говорящего: эмотивные (имеющие в семантике компонент «я нечто чувствую»), волитивные (имеющие в своей семантике компонент «я нечто хочу» и не имеющие компонента «я нечто чувствую», например, английское *Sh!* или польское *Sza!* «веди себя тихо») и когнитивные (имеющие в своей семантике компонент «я нечто думаю» или «я нечто знаю» и не имеющие ни эмотивного, ни волитивного компонента, например, английское *Aha* «понимаю») [8, с. 618].

Специфику функционирования междометий составляет актуализация экспрессии, в результате чего они могут служить повышению иллокутивной силы высказывания. «Обладая минимальным смысловым потенциалом в изолированном виде, междометия максимально реализуют его в речи, т.е. при функционировании, способствуя достижению определённого коммуникативного эффекта» [9, с. 27 – 28].

Специфика непроизводных междометий заключается в их полисемичности. Можно выделить группы междометий, которые актуализируют положительные или отрицательные эмоции. Например, немецкие междометия *igitt, ach du Schreck, auweh, autsch, bäh, brr, Mist, oh-oh, o weh* актуализируют негативные эмоции; *hurra, jippi, juchhe, wow, juhu, heisa, topp* служат для выражения положительных эмоций.

Однако значение междометия проявляется в конкретной ситуации и часто зависит от интонации, мимики, жестов, сопровождающих речь. Положительное значение мы наблюдаем в примере 1:

1. Und, ***hoppla*** *– hier darf alles angefasst, ja es soll sogar alles ausprobiert werden* (Corpora) а отрицательное значение междометия *hoppla* актуализируется в примере 2:

2. Doch ***hoppla****, ganz so einfach ist es nicht* (Corpora).

Обращаясь к эмотивным каузативным глаголам (например, актуализирующим положительную модификацию эмоционально-психологического тона: русск.: *радовать, веселить, увеселять, тешить, утешать, услаждать, успокаивать, развлекать, смешить, забавлять, потешать, занимать, увлекать, завлекать, восхищать, отвлекать, бодрить, восторгать, очаровывать, пленять, обрадовать, порадовать, интересовать, захватывать, волновать, заинтересовать, вдохновлять, воодушевлять, окрылять зажигать, воспламенять, обнадеживать, нем.: freuen, erfreuen, ermutigen, zerstreuen, beflügeln, begeistern, beleben, genießen, ablenken, beschenken, überraschen, erheben*), то есть глаголам, которые актуализируют интерперсональное взаимодействие, в результате которого мы наблюдаем модификацию психологического состояния; необходимо отметить, что те же функции – каузации изменения эмоционального состояния объекта каузации выполняет группа волитивных междометий. Например***, heisa (heißa)*** имеет значение: выражение радости или подбадривания (duden.online; dwds.de):

Heida, heda, ***heisa****, hopsa, Hurassassa! In tausend Jahren soll kein Friede sein. Heida, heda,* ***heisa****, hopsa, Hurassassa! Alt ist der Wein, jung sind schöne Mägdelein, was wir sehen, Brüder, muss unser sein. Trinkt froh und frisch, frisch! Heida, heda,* ***heisa****, hopsa, Hurassassa!* (NgramViewer)

Междометие ***pst, sch*** означает призыв успокоиться. Согласно ресурсу dwds.de имеет ряд синонимов: *pscht! psst! pst! schh! schhh! Ruhe jetzt! Ruhe! leise! still! sei still! Ruhe da hinten auf den billigen Plätzen! Ruhe da hinten! Ruhe im Glied! Gib endlich Ruh*e! (dwds.de) Последние из перечисленных синонимов относятся к междометным фразеологическим единицам.

Рассматривая непроизводные междометия семантической группы эмоции и эмоциональная оценка, можно выделить следующие классы эмоций, фиксирующих положительную модификацию эмоционального состояния:

1) одобрение, похвала, восхищение: *au, ou, ei, hach, ho, hu, na, uff:*

„Au fein!" rief das Mädchen. „Er ist aber größer als du" (НРСО);

2) ликование, радость, удовлетворение: *helau, heißa, juchhe, juchheurassassa, juchheiße, juchheidi, juchhu, o, oh, uh, hui: Hannover, helau:*

Rund 100 000 Zuschauer winkten den beiden sowie den 20 Kapellen und 30 Festwagen zu, die entlang der rund drei Kilometer langen Zugstrecke vom Rathaus zum Georgsplatz unterwegs waren (Corpora);

3) поощрение к действию, подбадривание: *hopp, hoppla, na:*

„Hopp, hopp, hopp, das schafft ihr!", schrieen manche Fans ihren Favoriten aus vollem Hals entgegen, während andere dem Treiben auf dem Wasser eher gelassener gegenüberstanden (Corpora)*;*

4) удивление: *oje, oho, pah*; *hallo, hoi, ah* (радостное удивление)*, huch* (жеманное удивление):

Hoi, du bist schon fertig! (НРСО);

5) успокоение: *na, na, pst, pscht, psst, pst, schh, schhh, husch, kusch:*

Pst, pst, drehen Sie sich nicht um! (Corpora);

6) согласие, одобрение: *tja:*

Ich wünsche dir jedenfalls viel Kraft für das neue Jahr und vor allem Gesundheit. das mit dem Hund, tja, kann ich nichts mehr dazu sagen, wenn du nicht willst (Corpora);

7) облегчение: *uff:*

Auch Daniela ist zufrieden mit uns – uff (Corpora).

Таким образом, междометия являются одним из наиболее ярких способов актуализации экспрессивности и эмотивности в речи, и, как правило, сопровождаются соответствующими интонацией, мимикой и жестами. Это важно для непроизводных междометий, поскольку их характерной чертой является многозначность и актуализируемая эмоция может быть декодирована только в конкретной ситуации с учётом всех экстралингвистических средств. Непроизводные местоимения, в отличие от производных, скорее устойчивый класс лексем, не подверженный расширению, однако необходимо отметить, что данная группа междометий отличается крайней многозначностью, так что одно междометие может актуализировать практически всю палитру как отрицательных, так и положительных эмоций.

Источники иллюстративного материала

1. Электронный корпус языков Leipzig Corpora Collection – Corpora. Available at: www.corpora.uni-leipzig.de
2. *Электронный исследовательский ресурс NgramViewer – NgramViewer*. Available at: https://books.google.com/ngrams
3. *Корпус немецкого языка. Available at: www.dwds.de*
4. *Онлайн словарь немецкого языка*. Available at: www.duden. de
5. Шляхова С.С., Шестакова О.В. *Немецкая ономатопея: история изучения, проблемы, немецко-русский словарь*. Пермь: Издательство Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2011 – НРСО.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. 4-е изд. Москва: Рус. яз., 2001.
2. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*. Москва: Гнозис, 2008.
3. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка.* Изд-е 2, испр. и доп. Москва: УРСС, 2008.
4. Шустова С.В., Платонова Е.А. Эмотивные каузативы немецкого языка. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2017; 1 (25): 130 − 132.
5. Шустова С.В. Категоризация в сфере функциональной грамматики (на материале каузативной ситуации эмоциональной модификации). *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2018; 2 (30): 7 – 13.
6. Шустова С.В. Функционально-грамматический каузатив «возбуждать» в аспекте когнитивного моделирования. *Наука и практика в XXI веке. Межвузовский сборник научных трудов*. 2018: 34 – 38.

7. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.
8. Вежбицкая А. *Семантические универсалии и описание языков*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
9. Турды-Аханова И.А. *Сопоставительный анализ междометий в таджикском и английском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Душанбе, 2015.

References

1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. 4-e izd. Moskva: Rus. yaz., 2001.
2. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya `emocij*. Moskva: Gnozis, 2008.
3. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka.* Izd-e 2, ispr. i dop. Moskva: URSS, 2008.
4. Shustova S.V., Platonova E.A. `Emotivnye kauzativy nemeckogo yazyka. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2017; 1 (25): 130 − 132.
5. Shustova S.V. Kategorizaciya v sfere funkcional'noj grammatiki (na materiale kauzativnoj situacii `emocional'noj modifikacii). *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2018; 2 (30): 7 – 13.
6. Shustova S.V. Funkcional'no-grammaticheskij kauzativ «vozbuzhdat'» v aspekte kognitivnogo modelirovaniya. *Nauka i praktika v XXI veke. Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. 2018: 34 – 38.
7. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.
8. Vezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i opisanie yazykov*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
9. Turdy-Ahanova I.A. *Sopostavitel'nyj analiz mezhdometij v tadzhikskom i anglijskom yazykah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Dushanbe, 2015.

Статья поступила в редакцию 05.11.18

УДК 82-1

***Taskarakova N.N.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass Philology of Institute of Philology and Intercultural Communication, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: n-tas@mail.ru*

ARTISTIC AND VISUAL TOOLS IN KHAKASS AND TYVA POETRY (IMAGES OF MOUNTAINS AND RIVERS). The article is dedicated to artistic means in Khakass and Tyva poetry. The works of Khakass poets (M. Kokov, P. Shtygashev, N. Domozhakov, M. Kilchichakov, I. Kotyushev, and others), Tyva's poets (Yu. Kunzegesh, S. Saryg-ool, Aldyn-ool Darzha, etc.) are considered. The material shows that artists often "paint" natural images (the image of taiga, rivers, mountains), actively use artistic and visual means (epithets, metaphors, comparisons), often there are names of mountains, rivers (Sayan, Abakan, Tashtyp), there are repetitions, forms of conversion (You, Abakan; You are powerful, Ulug-hem ...). After an excursion into the natural world of the Sayan-Altai Turks through the artistic word, more similarities than differences are noticed.

Key words: **Khakass poetry, Tyva poetry, comparison, metaphor, epithet, figurative system.**

***Н.Н. Таскаракова**, канд. филол. наук, доц. каф. хакасской филологии Института филологии и межкультурной коммуникации Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: n-tas@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ХАКАССКОЙ И ТЫВИНСКОЙ ПОЭЗИИ (ОБРАЗЫ ГОР И РЕК)

Статья посвящена исследованию художественно-изобразительных средств в хакасской и тывинской поэзии. Рассматривается творчество хакасских поэтов (М. Коков, П. Штыгашев, Н. Доможаков, М. Кильчичаков, И. Котюшев и др.), тывинских поэтов (Ю. Кюнзегеш, С. Сарыг-оол, Алдын-оол Даржаа и др.) Материал показывает, что художники слова часто «рисуют» природные образы (образ тайги, реки, горы), активно используют художественно-изобразительные средства (эпитеты, метафоры, сравнения), часто встречаются названия гор, рек (Саяны, Абакан, Таштып), имеют место повторы, формы обращения (Ты, Абакан; Ты могуч, Улуг-хем...). Проведя экскурс в природный мир саяно-алтайских тюрков через художественное слово, мы больше заметили схожие черты, нежели отличительные.

Ключевые слова: **хакасская поэзия, тывинская поэзия, сравнение, метафора, эпитет, образная система.**

Хакасия и Тыва − это лучшие края Сибири. Об их красоте немало сложено песен, стихов. Поэтому самыми яркими «кудесниками» являются национальные поэты. Именно их словесными красками передается красота и богатство сторонки этой. Ведь, «рисуя» природные образы, они часто используют художественно-изобразительные средства, «сильные» глагольные и другие формы с восклицательными знаками, междометиями. Правда в последнее время в поэтических произведениях хакасских и тывинских поэтов особого восхищения мы не замечаем. Заметные события общественных отношений, успехи НТР и многое другое оставляют «больной» след в природе саяно-алтайского нагорья. Но объектом нашего исследования являются поэтические произведения хакасских и тывинских поэтов, написанные в советское время. В то время действительно природа ещё «дышала свежестью и силой». Известный якутский литературовед Н.Н. Тобуроков, посетив в те времена Хакасию и Туву, восклицал: «Сибирь...! Сразу возникают... необозримые просторы тайги, громады гор, зеркала тысяч озер, картины, захватывающие дух... Главные линии тасхылов-гор Хакасии, ароматный, весь пронизанный духом лесов, воздух Саян» [1, с. 3].

Наблюдения над процессами развития саяно-алтайской поэзии в течение последних сорока-пятидесяти лет и анализ существующей литературы по данной теме показывают, что необходимо исследование средств и приёмов художественной изобразительности, используемых национальными поэтами. Недостаточное освещение проблемы поэтической образности в саяно-алтайском литературоведении определяет необходимость и актуальность нашей работы.

Цель нашего исследования – рассмотреть, как используются художественно-изобразительные средства при создании природных образов в творчестве хакасских и тывинских поэтов.

«Изображая пейзаж, писатель выражает своё отношение к природе, раскрывает её мощь, красоту, характерные черты природы данной местности...» [2, с. 100].

В данной статье мы в основном анализируем пейзажную лирику в творчестве Ю. Кюнзегеша, С. Сарыг-оола, Алдын-оол Даржаа и др. (Тыва), М. Кокова, П. Штыгашева, Н. Доможакова, М. Кильчичакова, И. Котюшева и др. (Хакасия). Проанализировав произведения указанных авторов, заметили, что их поэтические строки сегодня главные «свидетели и учителя», рассказывающие о красоте и богатстве сибирской земли и о сильных духом людях того времени для нового поколения 21 века. Кроме природы, в них можно увидеть традиции и обычаи народов, населяющих данную территорию. Сибирские тюрки боготворят горы, коней, поклоняются духам гор, рек, озер, тайги, ценят и уважают труд скотовода.

Хакасов и тывинцев объединяет два объекта природы: могучие горы Саян, бурлящий Енисей. Именно эти два образа часто встречаются в поэтических полотнах национальных поэтов. Начнем свой анализ с образа горы.

Образ горы (тывинская поэзия)

Гора, как в седине, всегда в снегах / Стоит века, подобно исполину / Лишь гром оттуда и метель, как дым [3, с. 36].

Мне в детстве казалось когда-то / Что семь белоснежных вершин / Стоят, словно в касках солдаты... [3, с. 89]. Горы синие, крутые / Что ни речка − сквозь кедрач / Словно конь неукротимый / По горам несется вскачь / Край Саянский, край могучий / Грань отрога, что скула / Как медведь, голей под тучей / И, как лось, стоит скала [4, с. 11].

Мой край скалистый! [4, с. 23]. Вершины, как горбы верблюжьи [3, с. 27]. В детстве сердце Саян, словно клад я искал [3, с. 13].

Тывинские поэты при описании данного образа используют такие сравнения, как «гора в седине», «подобна исполину», «словно в касках солдаты», «словно конь неукротимый», «что скула», «как медведь, голей под тучей», «как лось, стоит гора», «как горбы верблюжьи». Гора здесь сравнивается со зверями и животными (лось, медведь, верблюд, конь), форму горы показывает «каска солдата», её ценность – «клад», её возраст – «седина».

Образ горы (хакасская поэзия)

О вершина Онно! / Ты в апреле покрытая снегом стоишь, / Словно девушка в белом платке... / Как могучий кабан, там вверху на венка / Бурый камень в снега твои врос! / Словно птицу, я сердце не мог удержать, / так от радости билось оно.../ [5, с. 95].

Люблю бывать в степи, − Саяны / Стоят кругом, как великаны / [5, с. 91].

Взгляни, мой друг, за Абаканской степью / Простерлась горных круч великолепье / [5, с. 123]. Как ночь, гора была черна / В день ясный... [5, с. 134].

Хакасские поэты также, как тывинские, обращают внимание на могущество и силу гор. Для них гора «как девушка в белом», «как ночь, черна», «как могучий кабан». Приведённые материалы позволяют заключить, что хакасские и тывинские поэты воспевают силу, мощь и красоту сибирских гор, дающих начало водному пространству.

Образ реки (тывинская поэзия)

Именно река является в поэтических произведениях мастеров слова «движущей силой».

Так Улуг-Хем рождается на склоне, / Чтоб мчаться вдаль, к порогам, где река / Несётся клокоча, как будто кони, / Стремящиеся сбросить седока / [3, с. 27].

Как Улуг-Хем, достигший океана, / Нигде ни разу не свернув с пути, − / Так и народ мой, выйдя из тумана, / Сумел мечту заветную найти / [3, с. 27].

Эх вы, волны белые!.../ Вы, как люди смелые / [3, с. 24].

Как таймень по реке идёт, / Режет воду телом тугим, / Режет воду передний плот,/ Бьёт вода по плечам моим / [3, с. 38]

В тывинской лирике река сравнивается «с конем», «людьми». Понимаем, что человек и конь сильны прежде всего духом. Также обращаем внимание на обилие метафорических выражений: несётся клокоча, не свернув с пути, режет воду, бьёт вода и т. д. Здесь очень уместно используется психологический параллелизм.

Образ реки (хакасская поэзия)

С вершины белого тасхыла, / Где облаков клубится дым, / Ты вниз дорогу проложила, / Огнём сверкая голубым / [5, с. 24].

Сквозь горы, расшибая лбы / Гигантских скал, летишь, ревёшь.. / Как разъярённый конь, встаёшь.../ И вот, как каменный капкан... /И вырвался ты, Абакан... / И реки малые повёл / Ты за собой, как брат старшой [5, с. 62].

Сто столетий течёт Таштып / Между каменных острых глыб. / То он хитрой змеей ползёт / То рычит, как голодный лев / В тесной клетке рассвирепев.../ То Таштып.../ Меж уступов, смеясь, грозя / И подножие их грызя / И обидно горам-громадам / День за днём посыпают Таштып [5, с. 64].

Река-извилистый Аскиз, − / Ты в Белогорье жизнь берёшь / К отцу любимому течёшь /Отец твой − старый Абакан / Через тайгу тебя зовёт / Шумя, по скалам, сквозь туман / Река−извилистый Аскиз, − / Поток твой вечен и могуч. / Он, как душа народа, чист / И, как... чатхан, певуч / [5, с. 120]. Степь сочна за Абаканом, / Енисей могуч, безбрежный [5, с. 136]. Как птица, что размахнув крыла, / Летит в туманах в степной простор, − / Так речка эта − светлым-светла − / Несёт поток ... скачет, кипит она / И в брызгах пены о скалы бьёт, / Но даже скал тех крутых стена / Содержать не в силах её полёт [5, с. 145]. Чиста по-прежнему, как хрусталь/... Как радуга, заблестит [5, с. 147].

Хакасские поэты, используя метафоры, эпитеты и сравнения, показывают истоки рек (с вершины белого тасхыла...), характер рек (дорогу проложила; огнём сверкая голубым; как птица, ...летит; расшибая лбы, как разъярённый конь, встаёшь; как каменный капкан; реки малые повёл; как брат старшой; то хитрой змеей; то рычит, как голодный лев; в тесной клетке рассвирепев... смеясь, грозя; грызя...). Кроме художественно-изобразительных средств, поэты применяют форму обращения (ты, Абакан и т.д.), что очень характерно для сибирского поэтического слова. Поэты Хакасии горы называют скалами, тасхылами, хребтами, глыбами, горами-громадами. Художников слова также удивляет чистота, красота гор земли родной (чиста, как хрусталь; как радуга блестит).

Таким образом, проведя экскурс в природный мир саяно-алтайских тюрков через художественное слово, мы больше заметили схожие черты, нежели отличительные:

- национальные поэты часто «рисуют» природные образы (образ тайги, реки, горы);
- активно используют художественно-изобразительные средства (эпитеты, метафоры, сравнения); часто встречаются названия гор, рек (Саяны, Абакан, Таштып);
- имеют место повторы, формы обращения (без них, наверно, невозможно передать чувства восхищения и гордости).

Такой действительно была сибирская природа лет сорок-пятьдесят назад, советские поэты ни сколько не преувеличивали её образ. Хочется и сейчас достучаться до людских сердец с помощью художественного слова, чтобы они слышали и понимали « живой голос природы», больше напоминающий стон.

Библиографический список

1. Тобуроков Н.Н. *Современная поэзия народов Сибири.* Москва: Знание, 1986.
2. Тимофеев Л., Венгров Н. *Краткий словарь литературоведческих терминов.* Москва, 1955.
3. Кюнзегеш Ю. *Сердце Саян: Стихи, баллады, поэмы*. Кызыл, 1968.
4. Даржаа Алдын-оол. *Улыбка и вдохновение*. Кызыл, 1972.
5. *Поэзия Хакасии.* Переводы под редакцией А. Ойслендера. Москва, 1955.

References

1. Toburokov N.N. *Sovremennaya po`eziya narodov Sibiri.* Moskva: Znanie, 1986.
2. Timofeev L., Vengrov N. *Kratkij slovar' literaturovedcheskih terminov.* Moskva, 1955.
3. Kyunzegesh Yu. *Serdce Sayan: Stihi, ballady, po`emy*. Kyzyl, 1968.
4. Darzhaa Aldyn-ool. *Ulybka i vdohnovenie*. Kyzyl, 1972.
5. *Po`eziya Hakasii.* Perevody pod redakciej A. Ojslendera. Moskva, 1955.

Статья поступила в редакцию 31.10.18

УДК 81

Usmanova Z.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, Russian Peoples Friendship University (Moscow, Russia), E-mail: phil@pochta.rudn.ru*

THE EVOLUTION OF THE NEGATIVE PARTICLE *NE* IN THE FRENCH LANGUAGE. The question of the status of the category of negation arose in antiquity. Negation is interpreted as a logical, metaphysical and grammatical phenomenon, which means that negation is in the field of study of these sciences. The article considers the evolution of the use of the negative particle *ne* in French and the specifics of its use in modern speech. It is noted that this particle has retained some archaic structures of autonomous use. At the same time, it can be used both in a negative and in a positive sense, although in colloquial speech it almost ceased to exist, giving way to the negation of *pas*.

Key words: **negative, negative particle, limiting negative, negative marker.**

З.А. Усманова, *канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Филологического факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: phil@pochta.rudn.ru*

ЭВОЛЮЦИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ЧАСТИЦЫ *NE* ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Вопрос статуса категории отрицания возник ещё в древности. Отрицание трактуется как логическое, метафизическое и грамматическое явление, а значит отрицание находится в сфере изучения этих наук. В статье рассмотрены эволюция использования отрицательной частицы *ne* во французском языке и особенности её употребления в современной речи. Отмечено, что данная частица сохранила отдельные архаичные конструкции автономного применения. При этом она может быть использована как в негативном, так и в позитивном значении, хотя в разговорной речи практически перестала существовать, уступив место отрицанию *pas*.

Ключевые слова: **отрицание, отрицательная частица, лимитирующее отрицание, отрицательный маркер.**

Отрицание является одной из важнейших категорий французского языка, ведь оно является ремой к определённой части речи, то есть к теме. Категория отрицания французского языка выделяется среди категорий возражений других романских языков, ведь только во французском языке отрицание является сложным или двойным, то есть требует употребления отрицательной частицы и усилителя возражения.

Как известно, французский язык выработал свою собственную грамматическую систему, которая значительно отличается от первоисточника, то есть латыни. В процессе эволюции грамматическая система латинского языка в значительной мере видоизменилась. Модификации претерпела и категория отрицания. Во французском языке эта категория интересна тем, что она представлена многочисленными грамматическими формами, и тем, что её семантическая трактовка не является однозначной. В процессе своего развития отрицательные конструкции постепенно эволюционировали, и их количество сократилось. Те, что употреблялись чаще всего, сохранили своё место и употребление в современном языке, а те, которые употреблялись реже или только в конкретно определённых условиях, прекратили своё существование. При этом произошёл процесс функционально-семантической дифференциации тех лексико-грамматических форм, которые использовались для построения отрицательных конструкций.

Значительное количество отрицательных слов, которые использовались в древнем французском языке, или исчезли из речи (например, *nun*), или не используются как отрицательные (например, *chose*); некоторые отрицательные усилители прекратили своё существование из-за того, что они употреблялись исключительно в письменной речи (например, *haud*); другие исчезли вследствие фонетических изменений (например, в случае с *nen*): определённые усилители стали архаизмами и тоже не используются в говорении (например, *guère*). Особого внимания, по нашему мнению, заслуживает частица *ne*, которая выделяется среди других отрицательных усилителей своей способностью использоваться в отдельных случаях самостоятельно, в сочетании с другими частицами, и менять негативное значение высказывания на позитивное.

Латинская *ne*, которая перешла во французский язык, сохранила свою функцию, а именно отрицание глагола, то есть является предикатным отрицанием. Эта отрицательная частица редуцировалась от *nen* и превратилась в *ne*. Сначала данный негативный маркер отрицал субъективно, выражая акт воли, сомнение, требование, намерение, желание говорящего. В речи *ne* употреблялась с конъюнктивом и императивом, что и обусловило её дальнейшее использование в условном способе и изменение начального значения, иначе говоря, в дальнейшем использовании в данных предложениях *ne* утратила отрицательное свойство и значение перешло из негативного выражения эмоций к значительно более сдержанным высказываниям говорящего, которые часто выражают сомнение или опасение. Обращая внимание на употребление данной отрицательной частицы, можно добавить, что *ne* сливалась с местоимением и образовывала *nel*, *nes*, *nem* в зависимости от позиции в предложении. Эти слитые формы просуществовали до XVI в. Относительно синтаксических конструкций, указанный маркер сохранил свою позицию до наших дней: *ne* стоит перед глаголом, хотя в интерпозиции могут стоять местоимения *en* и *y*; а усилители стоят после глагола, хотя есть и исключения: *jamais*, *personne*, *rien* (их позиция в предложении зависит от синтаксической роли, которую они выполняют). Например: *Jamais je ne me suis senti aussi inutile* [1, 54].

Хотя *ne* и несколько расширила свою функцию (отрицание глагола), но её сфера употребления осталась ограниченной и недостаточной для полнозначного отрицания. *Ne*, как правило, стоит перед словом, которое отрицает. К тому же, *ne* редко употребляется самостоятельно. Несмотря на это, всё же сохранились некоторые архаичные конструкции употребления одного *ne*, в которых она сохраняет своё отрицательное значение и не требует усиления:

- в некоторых выражениях, сохранившихся с древних времен: *n'avoir cure, n'avoir garde, n'empêche, à Dieu ne plaise* [2, с. 97];
- с глаголами: *cesser de, oser. Il ne cesse de parler; Je n'ose le dire*. [2, с. 98];
- с глаголом *savoir* в значении *мочь*, а также когда она выражает неуверенность (в некоторых выражениях): *je ne sais qui, je ne sais quoi, un je ne sais quoi de, je dois le faire*. Но в смысле *знать* и *уметь* употребляется двойное отрицание: *Je ne sais pas la réponse; Il ne sait pas mentir* [3, 141];
- в архаичных выражениях: *ne dire, ne souffler mot* [3, с. 141];
- в предложениях обстоятельства времени, которые начинаются с *depuis que*: *Oui, j'ai eu des jours bien durs, depuis que je ne t'ai vu* [2, с. 98];
- в предложениях, введенных с *qui* или *que au Subjonctif*, которые зависят от вопросительного или отрицательного главного предложения [2, с. 98];
- перед глаголом *pouvoir* [2, с. 97].

Однако, с давних времен сохранились также и архаичные конструкции употребления одной отрицательной частицы *ne*, которые несколько не соответствуют её первоначальному значению (эти конструкции по своему характеру не отрицательны, но их трудно назвать утвердительными), например: *ne explétif*; *ne* + ограничивающее *que* [4, с. 183].

Ne explétif нельзя считать полноценным отрицанием, ведь, как правило, оно употребляется там, где по логике отрицание не является необходимым: *Elle a peur qu'il ne revienne*. Некоторые считают употребление *ne explétif* произвольным и не выделяют правил его использования: *ils quittèrent les lieux avant que les policiers (n') arrivent* [1].

Ne explétif используется в предложениях, которые не негативны и не требуют синтаксически отрицательных частиц. Это объясняется тем, что в латинском языке оно употреблялось с конъюнктивом и императивом. В данном случае такое использование частицы *ne* обусловлено нюансами и намерениями высказывания самого говорящего.

При этом необходимо различать два значения *ne explétif*. отрицательное и положительное. Например: *Pierre craint que Lucie ne revienne à la charge* и *Pierre craint que Lucie ne revienne pas à la charge*. В первом случае говорящий опирается на негативную коннотацию глагола *craindre* и может использовать высказывание без отрицательной частицы: *Pierre craint que Lucie revienne à la charge*. Во втором примере ясно, что вспомогательное предложение отрицательно. С точки зрения намерений говорящего, предложение второго примера можно заменить на другое, которое бы выражало чувства говорящего, тогда как первое можно даже трактовать как: *Pierre souhaite que Lucie ne revienne pas à la charge*.

Ne explétif употребляется в придаточных предложениях после субъективных глаголов (*Je crains qu'il n'intervienne publiquement*) и оборотов ***à moins que*** (*J'irai à votre rencontre, à moins qu'il ne pleuve*), ***avant que*** (*Je le ferai avant que vous me l'ordonniez*), ***plutôt que*** (*On craint le plutôt qu'on ne le respecte*). Следует также отметить, что после *ne explétif* употребляется особое время *le Subjonctif*, которое само по себе выражает условность, нереальность или желательность действия.

В противовес *ne explétif* оборот *ne* + ограничивающее *que* употребляется во всех видах предложений и не имеет чёткого определения запрета или отдельных правил для его употребления. Грамматики называют конструкцию *ne...que* лимитирующим или ограничивающим отрицанием [6]. Его можно выделить как отдельный вид возражения, ссылаясь на исторические истоки выражения *ne...que*, которое перешло во французский из латинского *non...quam* и означало «ничего кроме». *Ne...que* может считаться эквивалентом *si ce n'est, sauf* [7].

Однако *ne...que* нельзя интерпретировать как «чистое» отрицание, ведь оно только ограничивает, а не отрицает; особенно этот эффект ощутим при переводе данной конструкции. Если проанализировать обычный пример употребления *ne...que*, сразу видно положительное значение высказывания, например: *Pierre n'aime que Marie* может трактоваться как: *Pierre aime seulement Marie*.

Ещё одним аргументом в подтверждение того, что *ne...que* не имеет права считаться полноценным отрицанием, учёные предлагают рассмотреть факт употребления *ne...que* вместе с отрицательной частицей *pas* в одном предложении, где роль абсолютного отрицания играет именно *pas* [8].

Хотя и сохранились архаические конструкции с употреблением одного *ne* в современном французском языке, однако они являются скорее исключением, чем правилом. в старофранцузском языке отрицательная частица *ne* начала присоединять к себе дополнительные элементы для усиления или смягчения отрицательного значения высказанного. Поэтому сегодня мы имеем большое количество отрицательных усилителей, которые корректируют и дополняют содержание высказывания: *Je* ***ne*** *mange* ***pas*** *toujours ici* [9, с. 318].

Стоит отметить, что норма современного французского языка требует использования двойного или сложного возражения, поэтому *ne* утратила свою способность самостоятельно употребляться в отрицательных предложениях. Если же она встречается в автономном употреблении, то скорее выражает позитивное высказывание, чем отрицательное. В литературном предложении отрицание выражается с помощью *ne* + любой усилитель (наречие, местоимение...). Например: *Ne...pas/plus/jamais* требует употребления глагола в простой форме в любом времени: *Je ne te vois plus; Je ne vous en parle pas, Je ne te dirai jamais* [10].

Поскольку нормой литературного языка остаётся двойное отрицание, не следует утверждать, что разговорная речь тоже пользуется этим грамматическим правилом. Отрицательная частица *ne* теряет свои позиции в пользу другого усилителя *pas*, что обусловлено тем, что последний является конечной составляющей ритмической группы, а потому главным в высказывании. Поэтому *ne* приглушается из-за своей позиции в высказывании, следовательно, редко используется в повседневной речи.

Учитывая все тонкости употребления отрицательной частицы *ne*, считаем, что хотя она и считается отрицательной, но всё же сохранила некоторые архаичные конструкции своего автономного употребления. В таких конструкциях (*ne explétif* и *ne...que*) она потеряла своё отрицательное значение и выражает сомнение или скрытый подтекст высказывания говорящего. Однако в связи с тенденцией к упрощению сейчас *ne* почти не употребляется в разговорной речи.

Итак, данный маркер характеризуется двойными видоизменениями в современном французском языке: от отрицательной частицы с негативной окраской до архаичной конструкции с положительным значением и от составляющей сложного отрицания литературного языка до полного исчезновения в разговорной речи.

Библиографический список

1. Céline. *Voyage au bout de la nuit.* Paris: Folioplus, 2006.
2. Piron S. *Grammaire française. Supérieur, formation continue*. Mise à niveau. 2e Édition. Paris: DE BOECK, 2017.
3. Struve-Debeaux A. *Maîtriser la Grammaire française.* La grammaire de référence des étudiants en FLE/FLS. Paris: Belin, 2010.

4. *Vocabulaire des philosophes.* Paris: Ellipses, 2000.
5. Delerm P. *La sieste assassinée.* Paris: Gallimard, 2001.
6. Гак В.Г. *Теоретическая грамматика французского языка*. Москва, 2000.
7. Беликова Г.В. *Conversons français! Французский язык. Пособие по развитию навыков устной речи для старших курсов вузов*. Москва, 2006.
8. Бартенева И.Ю., Желткова О.В., Левина М.М. *Французский язык*. Москва, 2017.
9. Попова И.Н., Казакова Ж.А., Ковальчук Г.М. *Французский язык*: учебник. Москва, 2007.
10. *Хрестоматия по теоретической грамматике французского языка*. Сост. Т.А. Абросимова. Москва, 1987.

References

1. Céline. *Voyage au bout de la nuit.* Paris: Folioplus, 2006.
2. Piron S. *Grammaire française. Supérieur, formation continue*. Mise à niveau. 2e Édition. Paris: DE BOECK, 2017.
3. Struve-Debeaux A. *Maîtriser la Grammaire française.* La grammaire de référence des étudiants en FLE/FLS. Paris: Belin, 2010.
4. *Vocabulaire des philosophes.* Paris: Ellipses, 2000.
5. Delerm P. *La sieste assassinée.* Paris: Gallimard, 2001.
6. Gak V.G. *Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazyka*. Moskva, 2000.
7. Belikova G.V. *Conversons français! Francuzskij yazyk. Posobie po razvitiyu navykov ustnoj rechi dlya starshih kursov vuzov*. Moskva, 2006.
8. Barteneva I.Yu., Zheltkova O.V., Levina M.M. *Francuzskij yazyk*. Moskva, 2017.
9. Popova I.N., Kazakova Zh.A., Koval'chuk G.M. *Francuzskij yazyk*: uchebnik. Moskva, 2007.
10. *Hrestomatiya po teoreticheskoj grammatike francuzskogo yazyka*. Sost. T.A. Abrosimova. Moskva, 1987.

Статья поступала в редакцию 02.11.18

УДК 070.1

***Deminova M.A**., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: m.deminova@mail.ru*
***Semilet T.A.,** Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: 7let@mail.ru*
***Fotieva I.V.,** Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: fotieva@bk.ru*
***Chutcheva A.V.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: a.v.m._jour@list.ru*

MYTH-MAKING OF MODERN RUSSIAN JOURNALISM: SOCIAL MEANING, PRACTICES, DETERMINANTS, INSTRUMENTS. The article is dedicated to an analysis of the phenomenon of myth-making, carried out by modern media. The work is based on cultural, historical and axiological approaches, discourse analysis of texts, comparative and interpretive research methods. The authors explore the social meaning of modern myth-making, used media practices, explicate social determinants and tools for creating journalistic myths. It is noted that, on the one hand, there is a "request" of a certain part of the mass audience to construct myths, on the other hand, the mechanisms for mediating society are restricted by real people's interests. Special attention is paid to the signs of propaganda, the specifics of its discursive practices and communication strategies, which today constitute the tools of social myth-making of modern Russian journalism.

*Key words***: journalism, myth, myth-making, reality construction, propaganda.**

***М.А. Деминова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: m.deminova@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., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: fotieva@bk.ru*
***А.В. Чутчева,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: a.v.m._jour@list.ru*

МИФОТВОРЧЕСТВО СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ: СОЦИАЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ, ПРАКТИКИ, ДЕТЕРМИНАНТЫ, ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Статья посвящена анализу феномена мифотворчества, осуществляемого современными средствами массовой информации. Опираясь на культурно-исторический и аксиологический подходы, дискурсивный анализ текстов, компаративный и интерпретативный методы, авторы исследуют социальную сущность современного мифотворчества, применяемые медийные практики, эксплицируют социальные детерминанты и инструментарий создания журналистских мифов. Отмечается, с одной стороны, «запрос» определённой части массовой аудитории на конструирование мифов, с другой стороны – ограниченность действия механизмов медиатизации общества. Особое внимание уделяется признакам пропаганды, специфике её дискурсивных практик и коммуникативных стратегий, которые и составляют сегодня инструментарий социального мифотворчества современной российской журналистики.

Ключевые слова: **журналистика, миф, мифотворчество, конструирование реальности, пропаганда.**

Введение

В условиях информационного общества и виртуализации социокультурной жизни новую актуальность приобретает проблема мифотворчества в средствах массовой информации. Для большинства членов общества медийная картина мира − главный источник ценностных ориентаций, представлений о социальной реальности и базис в определении стратегий поведения. Неадекватное отражение реальности в медиа − причина социальной дисгармонии и личной дезориентации и девиации.

Феномен мифотворчества в журналистике имеет двойную детерминацию. С одной стороны, архисложную и запутанную реальность журналистам приходится упрощать, делать доступной для массовой аудитории, что приводит к созданию законченной, ценностно однозначной схемы, где причинно-следственные связи заменяются ссылкой на прецедент, абсолютизируется случайное и второстепенное, исключается многозначность происходящего. С другой стороны, журналисты сознательно идут на формирование искаженной картины, подтасовку фактов, участвуя в мифотворчестве по конъюнктурным соображениям разного свойства (идеология, запросы и ожидания публики, политика).

Миф как феномен общественного сознания и продукт масс-медиа

С точки зрения культурологии, миф как одна из первых форм культуры не утратил своей актуальности, а продолжает существовать в современных формах, используя современные технологии. Как утверждает С. Смирнов, «с уходом древних культур миф как культурная модель никуда не уходит. Миф как мир, как культурная модель, как особая действительность культуры постоянно воспроизводится» [1, с. 157 – 158]. Ярким отличием сегодняшних мифов является их управляемость и возможность трансформирования в зависимости от задач, реализуемых в данной социальной среде. Миф заостряет внимание, акцентирует ценность, соединяя в себе рациональное и иррациональное, и эффективно воздействует, поскольку имеет свойство повторяемости.

Важным вопросом функционирования современного медиатекста является поддержание и воспроизводство мифов. Примером являются политические ток-шоу на российских федеральных телеканалах. Независимые социологи, проведя их контент-анализ за последние несколько лет, выявили доминирование крайне малого набора тем на данных ток-шоу (Украина, Сирия, отношения России и США, санкции, деятельность правительственных учреждений и структур) и ограниченного списка приглашенных спикеров, которые «кочуют» из передачи в передачу, с одного телеканала на другой. С. Марков, генеральный директор Института стратегических исследований, утверждает, что «зритель… хочет видеть знакомых участников ток-шоу, которые в бесчисленный раз сойдутся в споре про Украину и бандеровскую хунту, и он хочет ещё раз утвердиться в мысли о том, что Россия права и он, зритель, тоже прав вместе с Россией» [2].

При этом участники ток-шоу и эксперты регулярно воспроизводят стандартные мифологемы: «Россия как осажденный врагами лагерь», «страшные 1990-е гг. в судьбе страны», «Современная Россия как наследница разных предшествующих исторических государственных форм, начиная чуть ли не с IX века», «Коммунистическая угроза слева, либеральная справа, главное – сильное государство» и т. п. В результате данные мифы и предубеждения распространяются среди аудитории этих передач, как нечто, имеющее статус реальности. Таким образом телевидение начинает оказывать серьёзное влияние на жизнь совре-

менных людей, постепенно становясь проводником разных идей, мифов, представлений, влияющих в том числе на этические нормы и ценности.

Можно утверждать, что действие телевизионного медиатекста носит комплексный характер. С одной стороны, происходит отражение представлений и ценностей, которые доминируют в обществе, а с другой, — медиатекст выступает катализатором изменений в обществе. Общий ход этого процесса связан с взаимодействием потребителей массовой информации с контентом СМИ. Телевидение, впрочем, как и остальные СМИ, навязывает определённую систему ценностей с помощью взаимодействия зрителей и содержания программы или шоу. Примерно таким же образом происходит формирование образцовых поведенческих моделей, которые осваиваются и включаются в набор сценариев, используемых потребителями массовой коммуникации в своей повседневной жизни.

Изображаемая в массмедиа социальная реальность конструирует «свою» реальность. Люди смотрят одно и то же, например, события в Сирии (гражданская война всех против всех в Сирийской арабской республике), но американцы, узнавая об этом из американских телеканалов «видят» одно, российские зрители «наблюдают» совсем другое, а арабы, используя телеканал Al Jazeera, «видят» что-то третье. Медиатекст не только влияет на информированность и кругозор индивида, но и создаёт предпосылки для изменения восприятия действительности в целом, формирует иллюзорное мировоззрение и новую мифологию, которые, в свою очередь, влияют на установки и поведенческие реакции людей.

Данные процессы на современном этапе носят не хаотический, а чётко управляемый характер. Следовательно, мы можем утверждать, что новая информационная реальность и новая мифология являются специально созданными информационными системами, имеющими перед собой определённые задачи в плане формирования социокультурной среды и управления обществом в целом.

Проблема истины и конструирование реальности в СМИ

В то же время здесь необходимо сделать ряд уточнений. Сегодня доминирует тенденция элиминирования таких классических понятий, как «истина» и «объективная реальность», – тенденция, заложенная в постмодернистской традиции и, напомним, многократно раскритикованная многими учёными и философами. В частности, как выразился Д. Деннет, вопрос об истине для всего живущего на земле – это вопрос о жизни и смерти: любое существо стремится знать истину об окружающем мире и адекватно реагировать на ситуации, иначе погибнет. Человек отличается лишь тем, что его методы поиска истины предполагают постоянную коррекцию добытой истины. При этом постмодернисты, по мнению Деннета, абсолютизируют момент относительности; они, «рассуждая о демонстрируемой неспособности их методов к поиску истины … и опираясь на их собственный опыт, наивно обобщают их в том духе, что никому другому вообще неведома возможность открытия истины» [3, с. 95]. В применении к теме нашего исследования это можно проиллюстрировать на представлениях о *конструировании реальности*. Тема конструирования реальности средствами СМИ опирается на конструктивистский подход, в рамках которого «социальные проблемы – это конструкции, создаваемые индивидами и группами, выражающими недовольство относительно тех или иных предполагаемых ситуаций и выдвигающими требования изменить их» [4, с. 3]. Когда СМИ обращаются к освещению тех или иных событий и проблем, то эти проблемы начинают восприниматься аудиторией в качестве наиболее заслуживающих внимания, и формируется соответствующая повестка дня, то есть особая медиа-реальность, «профильтрованная» через средства массовой информации.

Безусловно, в рамках данного подхода выявлены многие существенные черты не только функционирования современных СМИ, но и массовой коммуникации как таковой. Но его абсолютизация ведёт к односторонности, более того, к противоречиям. Так, Е.Г. Дьякова и А.Д. Трахтенберг отмечают, во-первых, его редукционистскую установку, при которой процесс коммуникации сводится к акту привлечения внимания; во-вторых, акцент исключительно на эмпирических доказательствах существования данного эффекта; в-третьих, игнорирование вопроса о том, *как* устанавливается повестка дня и происходит отбор значимых новостей проблем [5, с. 147]. Центральная же проблема заключается в следующем: «Если предположить, что … средства массовой информации искажают реальность, “как она есть на самом деле”, то возникает вопрос: как описать эту эталонную “реальную” реальность, которую они искажают?… Авторы, работающие в позитивистской парадигме, печально отмечают, что “в отсутствие объективных и точных индикаторов реальности не существует способа оценить, насколько верно она отражается” в средствах массовой информации» [5, с. 149 – 151, 157]. Иначе говоря, конструктивистская парадигма «выносит за скобки» вопрос об онтологическом статусе социальных проблем. Только в том случае, если мы признаем социальную проблему *объективной*, мы можем на основании наших исследований предлагать пути её решения. В противном случае исследователь должен, по сути, отказаться и от эмпирических исследований (они, в этой логике, ничего не доказывают), и от выработки каких-либо рекомендаций. Если реально само общество – реальны и его проблемы. Главный вопрос состоит в следующем: как, *по каким критериям*, увидеть и классифицировать эту реальность за многочисленными конструктами и симулякрами, которые создаются СМИ?

Конъюнктурная детерминация мифотворчества в СМИ

Критерии объективной реальности – «философский камень» современного медийного пространства. В мире «постправды» отличить факт от фейка становится всё сложнее, а порой практически невозможно. Стремительное развитие технологий позволяет трансформировать реальность под «социальный заказ»: показывать и рассказывать аудитории то, во что она предпочитает верить. Известный российский публицист и политолог Г. Бовт рассуждает о том, «почему информационную картину дня превращают в полный «треш»: «Задачей современных СМИ и их эрзацев (тех же соцсетей) становится не информирование, … а “кормление тараканов” в головах представителей разных сегментов аудитории. Вы верите во всемирный заговор (неважно, кого именно и против кого) – вот вам “постправда” и “постфакты”, которые комфортно лягут на вашу паранойю … Главное содержание – и главное, критический анализ – к примеру, важного государственного визита и сложных переговоров заменяется на примитивные рассуждения на тему “кто кого уел” или к протокольным подробностям, вплоть до меню…. Мелкие второстепенные подробности словно специально разуваются, чтобы замаскировать суть» [6]. Таким образом, необходимо в первую очередь говорить о «запросе на мифы» со стороны потребителей информации. Зачастую СМИ потакают предрассудкам и стереотипам аудитории, потому что она именно этого и ждёт.

Ярким примером стала ситуация с предоставлением автокефалии Украинской православной церкви в октябре 2018 года. СМИ России и Украины комментируют данный факт диаметрально противоположно. Так, интернет-издание «Украинская правда» (по данным ИноСМИ) рассказывает читателям о «всеобщей радости верующих» по поводу этого решения. В публикации «Украинцы поддерживают единую церковь» (17.10.2018) приводятся результаты опроса: «54% опрошенных положительно относятся к идее создания единой поместной церкви в Украине, негативно к идее единой церкви относятся 19% опрошенных. Также 19% заявили, что им безразлично». На отечественном же портале Lenta.ru говорится исключительно о негативных последствиях этого события: «РПЦ предупредила, что после предоставления автокефалии на Украине может ***пролиться кровь***» (13.10.2018). 14 октября в Киеве на Софийской площади прошло массовое мероприятие – благодарственная молитва за предоставление автокефалии УПЦ. Российские СМИ отреагировали следующим образом: «Украинские власти начали ***сгонять людей*** на молебен за автокефалию» (https://lenta.ru/news/2018/10/13/yavka/).

Интересна и оценка правомерности решения Константинопольского патриархата. «Украинская правда» пишет (11.10.2018): «Константинополь из-за неблагоприятных исторических условий ***вынужден был проявлять терпимость и молчать***, но ***никогда не отказывался от своих прав***, а Церковь Украины de jure никогда не прекращала быть канонической территорией Вселенского Патриархата». В программе «Время» (1 канал, выпуск от 12.10.2018) предлагается иная трактовка событий: «Киевская митрополия была передана в юрисдикцию Московского патриархата еще в 1686 году… Константинопольский патриархат является одной из поместных православных церквей, его ***название «Вселенский» всего лишь дань традициям***, а не статус в современном мире. Поэтому решение об автокефалии Украинской православной церкви Константинополь не мог принять единолично… Только на Соборе всех поместных православных церквей можно ставить вопрос об отделении УПЦ от Московского Патриархата». Реакция украинских медиа на данное заявление последовала 16 октября: «С 2016 года МП [Московский Патриархат] сознательно обостряет конфликт со Вселенским Патриархатом. Какая же цель этого? По моему мнению, цель проста: самим занять место «первого патриархата». А для того, чтобы этого достичь, нужно это место «очистить»» (https://www.pravda.com.ua/rus/news/2018/10/16/7195324/). Таким образом, СМИ, действуя в едином медиапространстве, формируют разные картины мира для разных аудиторий в русле господствующих стереотипов и мифов. В такой ситуации пропасть между братскими народами, жившими в одной стране СССР, будет только расти.

Разоблачение мифов и фейковых новостей — значимый аспект в работе многих медиа со своими аудиториями. Однако часто это объясняется вовсе не стремлением к объективности. Наоборот, медиа стремятся ещё больше запутать рядового гражданина. Вот подборка «разоблачений» с портала Lenta.ru за сентябрь-октябрь 2018 года: «Разоблачен фейк о неубиваемом «вирусе Путина»», «Развенчан миф о взрывном росте экономики Трампа», «Наказание ЛДПР и КПРФ из-за выборов является фейком», «ООН извинилась за фейк с обвинением России в убийстве брата Ким Чен Ына» и т.д. Зачастую речь идёт исключительно о развлечении аудитории интересными фактами и «постфактами». Расцвет мифотворчества в современной российской журналистике актуализирует проблему повышения уровня медиаобразования и медиаграмотности граждан в условиях тотальной медиатизации общества.

Инструментарий журналистского мифотворчества

Средства массовой коммуникации как значимые агенты массовой культуры становятся творцами определённой мифологии общества. Несомненно, что посредством формирования повестки дня и «воспламенения проблемных зон» СМИ влияют на общественное мнение и конструируют медийную картину социальной реальности. Но, как отмечал ещё У. Липпман, действие этих механизмов имеет определённые ограничения: во-первых, такое воздействие недолговременно, во-вторых, переключить внимание публики возможно только с одной важной проблемы на другую, не менее важную; в-третьих, направляющее и отвлекающее воздействие СМИ эффективно лишь в отношении «навязанных» проблем, т. е. тех, которые не входят в личный опыт и круг интересов респондентов, в отличие от «ненавязанных» проблем, которые затрагивают личные интересы и

связаны с личным опытом членов аудитории [7]. Так, внесение в повестку дня обсуждений «вызова на дуэль» А. Навального генералом Золотовым и скандала с отравлением Скрипалей в Англии не изменило доминантную проблемную зону общественного мнения — повышение пенсионного возраста, хотя частично отвлекло от неё внимание. И потакание запросам публики — родовая травма массовой культуры и СМИ как её существенной части — превращает информационную картину дня в «полный треш», внося вклад в формирование «чёрного мифа реальности».

Но наряду с этим есть специализированные и институционализированные практики мифотворчества в СМИ. Это реклама, PR и пропаганда. Оставим за рамками рассмотрения рекламу и PR как творчество, не аутентичное журналистской профессии. Посмотрим на пропаганду как на *целенаправленное, контролируемое распространение сознательно искаженных представлений с целью создать специфическую картину реальности с определёнными ценностно-смысловыми параметрами и побудить людей к действиям, отвечающим заранее намеченным целям заинтересованных групп.* Главное назначение пропаганды — симуляция действительности, её мифологизация, конструирование картины реальности, которая реальнее самой социальной действительности [8].

В научной литературе выделяются многие признаки пропаганды [9 – 12]. Их можно обобщить следующим образом:

1. *Искажение информации и создание правдоподобной, но фальшивой картины мира с использованием подмены понятий,* дезинформации; искажения фактов и замалчивания «невыгодных» *фактов, избирательной подачи информации*, манипулирования фактами и оценками; *подкрепления пропагандистских посылов* обращением к авторитетам, религии, истории; ссылки на несуществующие зарубежные издания и сайты, высказывания свидетелей, использование «социологических опросов».

2. Сведение многомерного к двумерному, *представление событий в черно-белом свете:* правда всегда «на нашей стороне», кривда — на стороне противника.

3. Создание и поддержание образа врага, в отношении которого морально оправдано любое действие, его демонизация.

4. *Дискредитация оппонентов, лишение голоса людей несогласных, имеющих отличное или критическое мнение.*

5. Нагнетание ситуации, создание чувства тревоги, опасности, истерии или, наоборот, чувства эйфории, гордости за бенефициара пропаганды, или же сочетание этих компонентов; использование интриги и драматизация с целью привлечения аудитории на сторону тех, в чьих интересах ведётся пропаганда.

6. Подталкивание реципиентов к определённым выводам и образу действий.

7. Извлечение «на свет божий» фактов столетней давности, о которых знали, но «почему-то молчали».

8. *Использование предрассудков и стереотипов, примитивизация ситуаций и абсурдизация объектов пропагандистской атаки.*

9. *Я*вная, порой нарочитая речевая агрессия, вульгаризация дискурса, его предельное упрощение, лозунговость, безапелляционность суждений и категоричность оценок, *использование штампов, языка ненависти, навешивание ярлыков.*

10. *З*амена рациональной аргументации — эмоциональной в виде хлестких фраз, бранной лексики, насмешек, иронии и сарказма; апелляции к общественной мифологии.

11. Нецензурируемость внедряемых положений и их рефлексии с точки зрения их соответствия общественной морали, *игнорирование принципов журналистской этики.*

12. Отсутствие стремления к диалогу и конструктивному поиску решений.

Эти идентификационные для пропаганды признаки, особенности её дискурсивных практик и коммуникативных стратегий составляют сегодня ***инструментарий социального мифотворчества современной российской журналистики.***

Библиографический список

1. Смирнов С. *Культурный возраст человека*. Новосибирск: Офсет, 2001.
2. Марков С. *Тайны политического ток-шоу эпохи гибридной войны: взгляд изнутри.* Available at: https://www.mk.ru/social/2017/05/26/tayny-politicheskogo-tokshou-epokhi-gibridnoy-voyny-vzglyad-iznutri.html
3. Деннет Д. Постмодернизм и истина: Почему нам важно понимать это правильно. *Вопросы философии*. 2001; 8: 93 – 100.
4. Ясавеев И.Г. *Конструирование социальных проблем средствами массовой коммуникации.* Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2004.
5. Дьякова Е.Г., Трахтенберг А.Д. Проблемы конструирования реальности в процессах массовой коммуникации: гипотеза «agenda-setting». *Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук.* Екатеринбург, 1999; Вып. 1: 142 – 160.
6. Бовт Г. *Торговля вниманием.* Available at: https://www.gazeta.ru/comments/column/bovt/11989825.shtml
7. Липпман У. *Общественное мнение*. Available at: http://baguzin.ru/wp/wp-content/uploads/2015/02/Уолтер-Липпман.-Общественное-мнение.pdf
8. Галанина Е.В. *Миф как реальность и реальность как миф: мифологические основания* современной культуры. Available at: https://www.monographies.ru/ru/book/view?id=173
9. *14 признаков пропаганды, которые должен знать каждый*. Available at: http://mediakritika.by/article/3579/14-priznakov-propagandy-kotorye-dolzhen-znat-kazhdyy
10. *Пропаганда в лингвистической экспертизе*. Available at: https://ceur.ru/library/articles/lingvisticheskaja_jekspertiza/item350359/
11. СМИ и массовый гипноз: как отличить пропаганду от правды? Available at: https://shkolazhizni.ru/world/articles/66900/
12. *Как отделить пропаганду от свободы мнений.* Available at: https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2016/02/09/627928-propagandu-svobodi

References

1. Smirnov S. *Kul'turnyj vozrast cheloveka*. Novosibirsk: Ofset, 2001.
2. Markov S. *Tajny politicheskogo tok-shou `epohi gibridnoj vojny: vzglyad iznutri.* Available at: https://www.mk.ru/social/2017/05/26/tayny-politicheskogo-tokshou-epokhi-gibridnoy-voyny-vzglyad-iznutri.html
3. Dennet D. Postmodernizm i istina: Pochemu nam vazhno ponimat' `eto pravil'no. *Voprosy filosofii*. 2001; 8: 93 – 100.
4. Yasaveev I.G. *Konstruirovanie social'nyh problem sredstvami massovoj kommunikacii*. Kazan': Izd-vo Kazanskogo un-ta, 2004.
5. D'yakova E.G., Trahtenberg A.D. Problemy konstruirovaniya real'nosti v processah massovoj kommunikacii: gipoteza «agenda-setting». *Nauchnyj ezhegodnik Instituta filosofii i prava Ural'skogo otdeleniya Rossijskoj akademii nauk.* Ekaterinburg, 1999; Vyp. 1: 142 – 160.
6. Bovt G. *Torgovlya vnimaniem*. Available at: https://www.gazeta.ru/comments/column/bovt/11989825.shtml
7. Lippman U. *Obschestvennoe mnenie*. Available at: http://baguzin.ru/wp/wp-content/uploads/2015/02/Uolter-Lippman.-Obschestvennoe-mnenie.pdf
8. Galanina E.V. *Mif kak real'nost' i real'nost' kak mif: mifologicheskie osnovaniya* sovremennoj kul'tury. Available at: https://www.monographies.ru/ru/book/view?id=173
9. *14 priznakov propagandy, kotorye dolzhen znat' kazhdyj*. Available at: http://mediakritika.by/article/3579/14-priznakov-propagandy-kotorye-dolzhen-znat-kazhdyy
10. *Propaganda v lingvisticheskoj `ekspertize*. Available at: https://ceur.ru/library/articles/lingvisticheskaja_jekspertiza/item350359/
11. SMI i massovyj gipnoz: kak otlichit' propagandu ot pravdy? Available at: https://shkolazhizni.ru/world/articles/66900/
12. *Kak otdelit' propagandu ot svobody mnenij.* Available at: https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2016/02/09/627928-propagandu-svobodi>

Статья поступала в редакцию 02.11.18

УДК 821

Chapaeva R.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan languages, DSPU (Makhatskala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Muradova D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan languages, DSPU (Makhatskala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS AVAR AND DARGIN PAREMIES REFERRING TO THE CONCEPT OF "WORK". The study of the relation of language with real life, the conditions of existence of people, their worldview and attitude to reality in a multi-ethnic environment is particularly relevant in the semantics of proverbs and sayings. Paremia as one of the priceless realities of the reflection of human existence is an indisputable fact of the dialogue of language and culture of peoples of different nationalities and includes various concepts that reflect the picture of the world in the language and in the minds of its speakers. The specifics of the system of the Avar paroemias are most evident in comparison with the parallel system of the darginian language, where the concept of "work" also reflects the identity and national identity of the "language picture of the world" in the consciousness of Dargin people.

Key words: **Avar language, Dargin language, paremia, concept, cultural analysis, lexical, comparative.**

Р.М. Чапаева, *канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков ДГПУ г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Д.М. Мурадова, *канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков ДГПУ г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АВАРСКИХ И ДАРГИНСКИХ ПАРЕМИЙ, СОДЕРЖАЩИХ КОНЦЕПТ «ТРУД»

Изучение связи языка с реальной жизнью, условиями существования людей, их мировосприятием и отношением к действительности в полиэтнической среде представляется особенно актуальным в семантике пословиц и поговорок. Паремии как одна из бесценных реалий отражения человеческого существования представляют собой неоспоримый факт диалога языка и культуры народов разных национальностей и заключают в себе различные концепты, отражающие картину мира в языке и в сознании его носителей. Своеобразие системы аварских паремий нагляднее всего проявляется в сравнении с параллельной системой даргинского языка, где концепт «труд» также отражает самобытность и национальное своеобразие «языковой картины мира» в сознании даргинца.

Ключевые слова: **аварский язык, даргинский язык, паремии, концепт, культурологический анализ, лексический, сравнительный.**

Концепт «труд» представляет собой ментально-когнитивное образование, отражающее систему представлений и понятий об определённом фрагменте действительности. Труд является базовой ценностью в языковом сознании человека. Как показывает анализ аварских и русских пословиц и поговорок, слово «труд» обрело статус концепта и в аварской, и русской культуре, поскольку оно стало общеупотребительным, т. е. национальным, активно включилось в состав фразеологических единиц, пословиц и поговорок, приобрело номинативную плотность [1, с. 196].

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что до настоящего времени не имелось специальных лингвистических исследований, посвящённых изучению концепта «труд» на материале даргинской и аварской паремиологии.

К сравнительному анализу привлекается неисследованный материал из пословичных фондов даргинского и аварского языков, наглядно отражающий действительность в сознании людей. Паремии рассматриваются как единицы, в которых отражено мировоззрение лингвокультурного сообщества [2, с. 18].

Национальное своеобразие системы аварских паремий нагляднее всего проявляется в сравнении с параллельной системой даргинского языка, где концепт «труд» также отражает самобытность и национальное своеобразие «языковой картины мира» в сознании даргинца: *Къиян кахIебихьибси хIянчи хIебирар* – «Легкой работы не бывает». *«Акьули уэс асубихIебирар* – «Без дела жить нельзя»; *Халаси къиян хIебирусилис, кьацIра халаси хIелуга* – «Тому, кто мало трудится, и хлеб даётся мало» и т. д.

При анализе синонимических рядов, в которые входит слово «труд», были выявлены дополнительные семы, актуализирующиеся во вторичных значениях слова или в его отдельных употреблениях. Так, в аварском языке слово *захIмат* с первичным употреблением в значении «трудность, проблема» во втором значении выявляется как «труд, работа»: *ЗахIмат бихьичIого рахIат бокьарас бекьичIого лъилъе нилъ гьечIого хур* – «Кто хочет наслаждаться без труда, пусть, не посеяв, жнёт хлеба в поле без серпа». Анализ лексического значения слова *хIянчи* «работа» в даргинском языке также позволил актуализировать сему *захIматчи* «труженик», что указывает на аналогичное значение в сознании носителей даргинского языка.

Как известно, труд всегда являлся насущной потребностью для человека. Сравнительный анализ пословиц и поговорок аварского и даргинского языков, характеризующих концепт «труд», показал, что их можно разделить на четыре основные группы, включающие в себя следующие концептуальные признаки:

1. Положительная роль труда в жизни человека. В данной группе пословиц труд расценивается как смысл существования человека на земле, постоянный и необходимый атрибут, который часто необходимо предпочитать отдыху и к которому нужно относиться максимально ответственно и с полной отдачей сил и возможностей. Например:

авар.: *Бихьун-бихьунин жо лъалеб, хIалтIуда тIадин гьунар бижулеб* («Наблюдая, можно учиться, во время работы и талант рождается»); ав.: *КIвахIалъ унтизавула, хIалтIуца сах гьавула* («От лени заболевают, а от труда – выздоравливают»); *ХIалтIли жаналда рекъон гьабе, квен чехьалда рекъон кванай* («Работай по силе, кушай по желудку») [3, с. 49]; дарг.: *Х1янчили валха, азгъиндешли пужиру – «Труд кормит, а лень позорит»; Къияндешлуми чех1едуркъибси – адам ветх1ерар* – «Не видевший трудностей человеком не станет». *Къиянти чедаибсини, г1ямру г1ях1ил дала* – «Видевший трудности, хорошо знает жизнь» [2, с. 45].

2. Отрицательная характеристика труда в жизни человека. В данных паремиях наблюдается насмешка, сарказм, негативное отношение к трудовому процессу. В таких паремиях труд является тщетной попыткой человека реализовать себя. В них труд – это процесс, который не стоит ни затрат, ни усилий, ни какой-либо нагрузки. Приведём примеры: авар.: *ХIалтIли бокьарас гьобо бай, ургъел бокьарас гIи хьихье* («Хочешь работы – построй мельницу, хочешь проблем (переживаний) – держи овец»); *БетIергьанчиясе – хIалтIул ургъел, хIалтIухъанасе – кванил ургъел* («Хозяин беспокоится за работу, рабочий – за еду»); дарг.: *Х1янчи бец1 ах1ен, чинапра арх1якьян* («Работа не волк, никуда не денется»); *Къияйчил давлачев виэс х1ейрар* («От больших трудов нельзя разбогатеть»); *Лерил х1янчи дарили ках1едурхар* («Всю работу не переделаешь»);

3. Переменчивость труда в жизни человека. В данной группе аварских и даргинских паремий труд может быть оправданным, либо может оказаться напрасным. Приведём примеры: авар.: *Мухь кьолареб хIалтIухъ баркалаги – мухь* («За труд, который не стоит платы, «спасибо» – тоже плата»); [1, с. 44]; дарг.: *Дуг1ла х1янчилис чинилра баркалла х1йру* («*За напрасный труд* никто спасибо не скажет») [2, с. 19].

4. Характеристика человека по его отношению к труду. В таких пословицах труд расценивается в зависимости от настроения человека: авар.:*ХIалтIулаго кваналев, кваналаго гIетI балев* («Работая, кушающий, кушая, потеющий» – о ленивом и прожорливом человеке) [1, с. 68]; дарг.: *Х1янчила бег1ла г1ергъи вашан, кьумурличи – бег1 гьалав* («В работе последний, за столом – первый»); *Х1янчила мякьлав ах1и, кьац1ла мякьлав хъярхъли увулхъан* («За столом окажется быстрее, чем за работой») [2, с. 102].

Главным здесь оказывается наличие в пословицах слов, обозначающих положительные чувства и эмоции человека. Данные слова также подтверждают положительное начало концепта «труд» с его составляющими: «гармония», «забота», «умение», «дар/талант»:

авар.: *Махщалица нилъеда квен гьаруларо, жинцаго нилъее кьола* («Умение кушать не просит, само кормит»)*; Лъималаз жидеего бокьулеб махщел гьитIинго тIаса бищулеб* («Ребёнок любимое занятие (дело, профессию) с детства выбирает»); *Меседил къимат устарасда лъала* («Золото только мастер оценит»); *Устар лъала, къайи бихьун* («Мастера узнают по его изделиям») [1, с. 119];

Многие из них по смыслу эквивалентны даргинским: *Устарасул къед квешаб, къебедасул нус квешаб* («У мастера стена нескладная, у кузнеца нож тупой»)*; // Устарасул хьит гьечIеб, къебедасул нус гьечIеб* («У мастера обуви нет, у кузнеца ножа нет») [1, с. 52]; дарг.: *Устала кьякь х1ебирар* («*У мастера молотка не бывает»); Устала х1янчи бахъли бала* («Дело мастера многие узнают») [2, с. 36].

Таким образом, сравнительный анализ паремиологического фонда исследуемых языков, относящегося к концепту «труд», позволяет обнаружить взаимосвязи языка и культуры аварского и даргинского народов в коммуникативных процессах через паремиологические системы аварского и даргинского языков. Они являются свидетельством о понимании труда в обоих сравниваемых языках, с одной стороны, как деятельности и его результата, с другой стороны, – объекта субъективной оценки носителей языков. «В пословицах и поговорках находит своё отражение всё, чем живёт тот или иной народ на протяжении веков. Здесь и полный набор этногеографических реалий и всесторонняя характеристика географической среды, воспоминания о давно минувших событиях и исторических личностях, религиозных воззрениях» [3, с. 19].

Афористичность и образность делают паремии трудными для сравнения и перевода. Переводить их можно буквально или находя эквивалент в другом языке. Многие аварские и даргинские паремии многозначны [4; 5; 6]. Это делает их трудными для толкования и сравнения. При отборе даргинских соответствий аварской пословицы обязательным критерием было совпадение одного из значений (как правило, главного). Необходимо отметить, что складываясь в похожих исторических условиях, аварские и даргинские поговорки и пословицы для выражения сходной мысли часто использовали одинаковые или похожие образы, которые отражают быт двух народов.

Библиографический список

1. Алиханов З.М. *«Авар халкъиял кицаби ва абиял» («Аварские народные пословицы и поговорки»).* Махачкала, 1974.
2. Гасанова М.А. Место гендера в табасаранской паремиологической картине мира. *Язык. Словесность. Культура.*2012.
3. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала, 2014.
4. Пермяков Г.Л. *Основы структурной паремиологии*. Москва: Наука, 1988.
5. Гасанова У.У. Аффиксальное словообразование существительных в даргинском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; 6 (67): 472 – 473.
6. Гасанова У.У., Уружбекова М.М. Фонетические процессы при образовании форм множественного числа в даргинском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; 6 (67): 477.

References

1. Alihanov Z.M. *«Avar halk`iyal kicabi va abiyal» («Avarskie narodnye poslovicy i pogovorki»).* Mahachkala, 1974.
2. Gasanova M.A. Mesto gendera v tabasaranskoj paremiologicheskoj kartine mira. *Yazyk. Slovesnost'. Kul'tura*.2012.
3. Gasanova U.U. *Slovar' darginskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala, 2014.
4. Permyakov G.L. *Osnovy strukturnoj paremiologii*. Moskva: Nauka, 1988.
5. Gasanova U.U. Affiksal'noe slovoobrazovanie suschestvitel'nyh v darginskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; 6 (67): 472 – 473.
6. Gasanova U.U., Uruzhbekova M.M. Foneticheskie processy pri obrazovanii form mnozhestvennogo chisla v darginskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 477.

Статья поступила в редакцию 31.10.18

УДК 821

Chapaeva R.M., *Cand. of Sciences (Philology), Department of Dagestan languages, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Ragimkhanova L.K., *Cand. of Sciences (Philology), DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE LEXICAL FEATURES OF THE NOUN FORMATION IN NIZHNEMULEBKINSKY DIALECT OF THE DARGWA LANGUAGE. In the article an analysis of lexical features of the Nizhnesaldinsky dialect of the Dargwa language. It is noted that this dialect possesses the main morphological categories and the manifestation of the principles of nominal word formation is close to the Dargwa literary language. In the Dargwa literary language and its dialect derivation has the same samples, the same derivational model. THe author concludes that the Nizhnesaldinsky dialect has a lot of lexical and morphological features that make it close to other dialects of Dargwa.

Key words: **Dargwa, Nizhnemulebkinsky dialect, lexical features, noun formation, affixal.**

Р.М. Чапаева, *канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Л.К. Рагимханова, *канд филол. наук, доц. ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИМЕННОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В НИЖНЕМУЛЕБКИНСКОМ ГОВОРЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится анализ лексических особенностей нижнемулебкинского даргинского языка. Отмечается, что данный говор по наличию основных морфологических категорий и проявлению принципов именного словообразования близок к даргинскому литературному языку. В даргинском литературном языке и в его нижнемулебкинском говоре словообразование имеет одни и те же образцы, одни и те же словообразовательные модели. Автор делает вывод о большой лексической и морфологической близости нижнемулебкинского говора с группой диалектов мюрегинского типа, которая очень близка к акушинскому диалекту, который лёг в основу даргинского литературного языка.

Ключевые слова: **даргинский язык, нижнемулебкинский говор, лексические особенности, субстантивное словообразование, аффиксальный.**

Существительное нижнемулебкинского говора, аналогично существительному литературного языка, может быть простым или производным, образованным при помощи того или другого суффикса. Образование новых слов – один из сложных и актуальных проблем грамматического строя любого языка, даргинский язык в этом плане не составляет исключения. В сложной системе именного словообразования имя существительное занимает особое место. По мнению З.Г. Абдуллаева, «Большой интерес образование существительного представляет, прежде всего, в силу того обстоятельства, что оно не подчиняется каким-либо определённым закономерностям, а состав словообразующих средств характеризуется чрезвычайным разнообразием. Сами по себе эти средства объединяются в две основные группы: а) не имеющие семантической и функциональной автономности и б) располагающие семантической и функциональной самостоятельностью. Словообразовательные средства первой группы – это деривация или аффиксальное словообразование, а также случаи аблаута; словообразовательные средства второй группы – слагающиеся основы» [1, с. 77]. Таким образом, в нижнемулебкинском говоре наблюдаются следующие способы субстантивного словообразования: префиксальный, суффиксальный, префиксально-суффиксальный, аблаутный и композитный.

Нижнемулебкинское существительное может быть образовано и путём сложения основ и слов. О категориях словообразования существительного литературного языка С.Н. Абдуллаев писал: “Эти категории существительных частично отличаются друг от друга, как по способу образования множественного числа, так и по типу склонения. Простые существительные, в особенности односложные, как в образовании множественного числа, так и в склонении, представляют много особенностей и исключений. Сложные существительные, образованные путём сложения основ из двух слов, склоняются так, как склоняется вторая часть этого сложения” [2, с. 84].

Исследователи даргинского языка, в частности А.А. Сулейманов, выделяют в даргинском языке три типа словообразования: морфологический, морфолого-синтаксический и лексико-семантический [3, с. 68].

На наш взгляд, это ещё раз свидетельствует о большой лексической и морфологической близости нижнемулебкинского говора с группой диалектов мюрегинского типа, которая очень близка к акушинскому диалекту, легшему в основу даргинского литературного языка. Но при этом нижнемулебкинский говор целым рядом своих особенностей приближается и к урахинскому диалекту.

Основной особенностью имён существительных нижнемулебкинского говора, аналогично существительным даргинского литературного языка, является то, что они объединяют два рода значений и на этой основе делятся на две группы.

1. Наименования живых и неживых существительных, разнообразных предметов и лиц представляют первую группу нижнемулебкинских существительных: лит. яз. *неш*, нижнемулеб. *аба* «мама», лит. яз. *дудеш*, нижнемулеб. *адда* «папа», лит. яз. *кьял*, нижнемулеб. *кьвял* «корова» и т. д.

2. Признаки предмета, действия, состояния представляют вторую группу существительных нижнемулебкинского говора: лит. яз. *ц1удардеш*, нижнемулеб. *ц1уддардиш* «чернота» и т. д.

Среди этой группы существительных своеобразием отличаются существительные, обозначающие действие (*дуцI* “бег”, *бяхъ* “удар”, *гьакI* “взмах”). Как существительные они в диалекте очень пассивны. Активны как именные части составных глаголов. Они обрастают разными элементами, становясь деривационной основой новых слов, и, как словообразовательный элемент, функционируют в составе глаголов. Так создаётся большое количество новых глаголов в нижнемулебкинском говоре. Кроме того, указанные существительные в нижнемулебкинском говоре могут принять участие и в образовании ряда сложных слов с метафорическим значением. Следующие сложные слова нижнемулебкинского говора являются образцами метафоризованных глагольных образований, в науке их называют композитными образованиями. Образовались они присоединением к разным именным основам самых различных глагольных элементов. Например: *дяхIлебихъяс* “упрекнуть” (букв. “ударить в лицо”); *баркьагвар* “бестолковый” (букв. “делом не занимающийся”); *ддуббуцис* “держать пост” (букв. “держать рот”); *хIулугис* “осчастливиться” (букв. “радости создавать”) и т. д.

Формальные и семантические изменения, происходящие в этих сложных образованиях, представляют определённый интерес. Все приведённые сложные глаголы содержат в своём составе основы двух полноценных слов: имени и глагола. Глагольная основа в них занимает правостороннюю позицию, а присоединяющиеся к ней именные элементы – левостороннюю позицию. Позиция, занимаемая именным или глагольным элементом в составе сложного слова, важна принципиально [4, с. 235]. Принцип соединения компонентов сложных слов играет важную роль в решении вопроса об основе сложного слова. Кроме того, эти вопросы имеют принципиальное значение как для историко-сравнительной, так и для структурно-типологической характеристики морфологической структуры даргинского языка вообще, нижнемулебкинского говора, в частности. Необходимо чётко и ясно ответить на вопрос: какой из элементов этой сложной структуры слова приобретает категориальные свойства?

На этот вопрос языковедческая наука, в частности исследователи даргинского языка, отвечают однозначно: категориальное свойство приобретает именно тот элемент, который в сложной структуре словоформы занимает правостороннюю позицию. Следовательно, сложным словоформам категориальность придаёт в приведённых нами примерах глагольный компонент, занимающий правостороннюю позицию. Поэтому все приведённые примеры относятся к разряду сложных глаголов. Для полной характеристики семантики существительно-

го нужно ещё принять во внимание, что абстрагированность значения признака, действия и т. д. в существительном бывает неполной и что она носит особый характер, обусловленный отношениями существительного с другими словами в предложении. В выражении *урчила дуцI* “бег коня” существительное *дуцI* “бег” уже обозначает действие определённого предмета и, казалось бы, не абстрагировано, но в данном случае понятие действия выражено существительным, потому что оно не ставится в зависимость от понятия предмета: наоборот, название предмета (*урчила* “коня”) подчинено понятию действия (*дуцI* “бег”). Здесь не действие мыслится как признак предмета, а сам предмет мыслится как признак действия. Можно отметить и другие понятия бега, например, *хъярхъил дуцI* “быстрый бег”, *урчила багьлел дуцI* “медленный бег коня”. То же самое наблюдается в отношении существительных, обозначающих признаки и другие “непредметные” понятия: например, в выражении *духIяла цIубдиш* “белизна снега” существительное *цIубдиш* “белизна” обозначает признак, который мы связываем с предметом, но который всё же абстрагирован.

Итак, существительные обозначают понятия конкретных предметов, абстрактные понятия, которые мыслятся независимо, хотя эта независимость понятия, выраженного существительным, наиболее ясно проявляется только в основной форме существительного − именительном падеже. А.А. Сулейманов пишет: “существительные обозначают понятие предмета и абстрактные непредметные понятия, поэтому значение существительного определяется языковедами то, как предметность, то как субстанция [4, с. 14]. И то, и другое по отношению к материалу нижнемулебкинского говора справедливо. Мы понимаем существительное не как признак, а как носитель признаков. В этом смысле значение существительного можно было бы назвать как понятие субстанции. Сказанное проиллюстрируем на примерах из нижнемулебкинского говора: *бурям* “ураган”, *двагI* “ветер”, *хутI* “ток”, *дуцI* “бег”, *бяхъ* “удар”, *гьуя* “плачь”, *цIумъала* “стоны”, *хъутуръала* “возмущения” и т.д.

Субстанцией могут быть качества, например: *ахъри “возможность”, цIакь* “сила”, *джаггадиш* “красота”, *цIахдиш* “уродство”, *ахъдиш* “высота”, *духудиш* “мудрость” и т.п. Субстанцией может быть также обозначение количества. Например: *дахъдиш* “множество”, *камдиш* “малость”, *цакамти* “немного”, *цадахъил* “много”, *даари* “достаточно” и т.п.

В философском словаре понятию «субстанция» противостоит понятие «признак». Признаками могут быть качество, движение, отношение и т. д. Сказанное проиллюстрируем на материалах нижнемулебкинского говора:

а) признаки, выраженные качествами: *чIумел* “крепкий”, *кIантIил* “мягкий”, *бях1ул* “прохладный”;

б) признаки, выраженные движением: *аркьянил* “уходящий”, *кивикибил* “приставший”, *белхагвар* “неспокойный”;

в) признаки, выраженные отношениями: *ураркьибил* “засватанная”, *душманигьубил* “ставший кровником” и т. д.

Данные примеры подтверждают мысль, что особенность существительных в том, что они объединяют слова, выражающие два рода значений.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*. В 3-х т. Москва, 1993.
2. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология)*. Махачкала, 1954.
3. Сулейманов А.А. *Морфология даргинского языка*. Махачкала, 2003.
4. Мусаев М-С.М. *Дарган мез*. Махачкала, 2014.

References

1. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*. V 3-h t. Moskva, 1993.
2. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya)*. Mahachkala, 1954.
3. Sulejmanov A.A. *Morfologiya darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2003.
4. Musaev M-S.M. *Dargan mez*. Mahachkala, 2014.

Статья поступила в редакцию 31.10.18

УДК 81

Chetverikova V.N., *postgraduate, teacher, English Language Department, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia), E-mail: ff@ivanovo.ac.ru*

SPECIFICITY OF INTERACTION OF THE GRAMMATIC CATEGORY “VOICE” AND GENDER (ON THE MATERIAL OF BOOKS ABOUT HARRY POTTER). The article is dedicated to gender characteristics of children’s behavior in terms of gender and grammar (active, passive voice). The paper considers issues related to the identification of gender specificity, which are formed using such grammatical category as voice. The preschool age and the period of development of younger schoolchildren seem to be little studied from the point of view of identifying gender characteristics. Primary gender identity is established by the end of preschool age. Examples are taken from the works of art by Joan Kathleen Rowling “Harry Potter and the Philosophical Stone” and “Harry Potter and the Chamber of Secrets”.

Key words: **gender linguistics, children’s behavior, stereotype, voice, recipient.**

В.Н. Четверикова, *соискатель, преп. каф. англ. языка, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, E-mail: ff@ivanovo.ac.ru*

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «ЗАЛОГ» И ГЕНДЕРА (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ)

Статья посвящена рассмотрению гендерных особенностей поведения детей в аспекте гендер и грамматика (активный, пассивный залог / active, passive voice). Рассматриваются вопросы, связанные с выявлением гендерной специфики, которые формируются с помощью такой грамматической категории как «залог». Малоизученным с точки зрения выявления гендерных особенностей представляется дошкольный возраст и период развития младших школьников. Первичная гендерная идентичность устанавливается к концу дошкольного возраста. Примеры взяты из художественных произведений Джоан Кэтлин Роулинг «Гарри Поттер и философских камень» и «Гарри Поттер и тайная комната».

Ключевые слова: **гендерная лингвистика, поведение детей, стереотип, залог, реципиент.**

Гендер проявляется на разных уровнях системы языка. Грамматический строй языка не является исключением. Заметим также, что наблюдения учёных касались, в основном, речи взрослых людей. В первую очередь данная проблема интересовала социолингвистов, но в их исследованиях первостепенно значение придаётся изучению речи различных социальных групп, а гендерные аспекты характеризуются отрывочными наблюдениями. Гендерная лингвистика в настоящее время представляет большой интерес для множества учёных.

По мнению А.А. Григоряна, исследования в области грамматики находят явное отражение в гендере, но не хватает работ, в которых были бы выявлены данные лингвогендерологические особенности [1].

С появлением и развитием онтолигвистики отмечается увеличение интереса в научных кругах к исследованию детской речи, но практических отсутствуют работы, которые бы отражали грамматическую сторону детской речи сквозь призму гендера.

Рассмотрение грамматической категории залога происходит с точки зрения содержания, согласно которой считается синтаксической категорией, а с точки зрения формы представляется морфологической категорией. Категория залога выражает различную направленность действия по отношению к носителю языка.

Многие учёные [1 – 3] придерживаются той точки зрения, что мужчины чаще пользуются глаголами активного залога, женщины – пассивного. Это объясняется тем, что традиционно мужской пол считается более активным, а женский пассивным. Попробуем доказать или опровергнуть это утверждение на нашем материале.

Методом сплошной выборки нами были отобраны примеры, содержащие случаи употребления активного и пассивного залога персонажами произведений Джоан Роулинг о Гарри Поттере.

Что касается активного залога, то можно сказать, что как представители мужского, так и женского пола в своих речевых актах пользуются именно активом для выражения своих действий, мыслей и намерений.

« ... and until Hagrid told me, I didn’t know anything about being a wizard or about my parents or Voldemort — »

Ron gasped.

«What?» said Harry.

«You said You-Know-Who's name!» said Ron, sounding both shocked and impressed. «I'd have thought you, of all people –»

«I'm not trying to be brave or anything, saying the name,» said Harry, «I just never knew you shouldn't. See what I mean? I've got loads to learn. ... I bet,» he added, voicing for the first time something that had been worrying him a lot lately, «I bet I'm the worst in the class» (Rowling 2004, p.100).

В данном примере мы наблюдаем разговор Гарри Поттера и Рона Уизли. Действие происходит в момент знакомства ребят, они разговаривают о предстоящей учёбе в Хогвартсе. Гарри, в очередной раз, без какого-либо чувства страха говорит о злом волшебнике Волан-де-Морте, хотя все боятся произносить вслух его имя. В тоже время он высказывает опасения, связанные с его учёбой в классе. Это противоречит стереотипному мнению о самоуверенности и независимости мальчиков. Мы также видим, что для выражения собственных мыслей, мальчики в своём диалоге пользуются конструкциями активного залога.

Так же как и мальчики, девочки часто выражали свои действия посредством активного залога.

«Are you sure that's a real spell?» said the girl. «Well, it's not very good, is it? I've tried a few simple spells just for practice and it's all worked for me. Nobody in my family's magic at all, it was ever such a surprise when I got my letter, but I was ever so pleased, of course, I mean, it's the very best school of witchcraft there is, I've heard – I've learned all our course books by heart, of course, I just hope it will be enough – I'm Hermione Granger, by the way, who are you?»

She said all this very fast (Rowling 2004, p.105 – 106) [4].

В данном примере Гермиона рассказывает о себе и своей семье, а самое главное о подготовке к учёбе «я уже выучила наизусть все наши учебники – надеюсь, что этого будет достаточно для того, чтобы учиться лучше всех». В очередной раз демонстрируется образ «девочки-всезнайки», Гермиона боится не оправдать собственные надежды, и что-то не знать, её цель знать про всё и про всех. Долгая речь Гермионы полностью передана с помощью конструкций активного залога, а манера её изложения («very fast») говорит о том, что все её слова взвешены и обдуманны.

*«I d-didn't know,» sobbed Ginny. «I found it inside one of the books Mum got me. I th-thought someone had just left it in there and forgotten about it –» (*Rowling 2014, p. 330) [5].

В данном примере сестра Рона, Джинни, оправдывается перед братом за свой проступок (она была заколдована Волан де Мортом). Девочка явно переживает и боится выглядеть виноватой. Представляется, что было бы более уместным передать свои переживания с помощью пассивного залога, который бы подчеркнул невиновность и случайность произошедшего, но её речь строится с помощью активного залога.

Что касается пассивного залога, то при рассмотрении данной категории мы наблюдали следующую картину. Представители мужского и женского пола употребляли пассивные конструкции гораздо реже, в сравнении с активными.

«Would you mind moving out of the way?» came Malfoy's cold drawl from behind them. «Are you trying to earn some extra money, Weasley? Hoping to be gamekeeper yourself when you leave Hogwarts, I suppose – that hut of Hagrid's must seem like a palace compared to what your family's used to.»

Ron dived at Malfoy just as Snape came up the stairs.

"WEASLEY!

Ron let go of the front of Malfoy's robes.

«He was provoked, Professor Snape,» said Harry Potter... «Malfoy was insultin' his family» (Rowling 2004, p. 330).

В данном примере Гарри Поттер оправдывает гневную реакцию Рона на провокационные слова Малфоя. Он защищает своего друга. Стоит обратить внимание на то, что Поттер имеет смелость возразить Профессору Снейпу, взрослому человеку. Таким образом, можно сказать, что пассивный залог, с помощью которого Поттер возражает преподавателю, в данном случае совершенно не свидетельствует о безучастной и инерционной позиции мальчика.

Что касается представителей женского пола, то в их речи конструкции пассивного залога встречаются чаще, чем у представителей мужского пола.

Harry grabbed his broom.

«No!» shouted Hermione Granger. «Madam Hooch told us not to move – we could be got into trouble because of you» (Rowling 2004, p.148).

В этом примере Гермиона пытается остановить Гарри от попытки нарушить приказ учителя, объясняя это тем, что потом у них могут возникнуть неприятности из-за него. Можно сказать, что она переживает за последствия и боится попасть в число нарушителей. Таким образом, наблюдается подтверждение стереотипного мнения о том, что девочки чаще проявляют трусость, менее решительны, а самое главное переживают за подрыв доверия перед взрослыми.

Таким образом, можно сказать, что мы не увидели превалирования в употреблении конструкций активного залога ни представителями мужского, ни представителями женского пола, хотя некоторый перевес в сторону представителей мужского пола наблюдается. Что касается пассивного залога, то можно отметить явное преобладание пассивных конструкций в речи представителей женского пола, что свидетельствует о том, что их жизненная позиция менее активна, по сравнению с представителями мужского пола. Активность мужского пола также подтверждается употреблением пассивных конструкций по отношению к ним с целью умерить их энергию и инициативность. Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась частично.

Таблица 1

Процентное соотношение употребления активного и пассивного залога мальчиками и девочками (в отдельности)

Залог	Мальчики (100%)	Девочки (100%)
Активный	92,3%	36,2%
Пассивный	7,7%	63,8%

Таблица 2

Процентное соотношение употребления активного и пассивного залога мальчиками и девочками (в сравнении)

Залог	Мальчики	Девочки
Активный (100%)	56,8%	43,2%
Пассивный (100%)	15,9%	86,1%

Библиографический список

1. Григорян А.А. *Состояние и перспективы гендерной лингвистики на западе в конце XX – начале XXI веков*. Иваново, 2005.
2. Ганина В.В. *Невербальные компоненты коммуникации, отражающие эмоциональные реакции человека: гендерный аспект (на материале английских художественных текстов)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Иваново, 2005.
3. Halliday M.A.K., and C.M.I.M. Matthiessen. An Introduction to Functional Grammar. 3d ed. London: Arnold, 2004.
4. Rowling J.K. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Bloomsbury Publishing Plc. London, 2004.
5. Rowling J.K. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. Bloomsbury Publishing Plc. London, 2014.

References

1. Grigoryan A.A. *Sostoyanie i perspektivy gendernoj lingvistiki na zapade v konce XX – nachale XXI vekov*. Ivanovo, 2005.
2. Ganina V.V. *Neverbal'nye komponenty kommunikacii, otrazhayuschie `emocional'nye reakcii cheloveka: gendernyj aspekt (na materiale anglijskih hudozhestvennyh tekstov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Ivanovo, 2005.
3. Halliday M.A.K., and C.M.I.M. Matthiessen. An Introduction to Functional Grammar. 3d ed. London: Arnold, 2004.
4. Rowling J.K. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Bloomsbury Publishing Plc. London, 2004.
5. Rowling J.K. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. Bloomsbury Publishing Plc. London, 2014.

Статья поступила в редакцию 29.10.18

УДК 811.161.1'42

***Zhang Xiaoyu**, postgraduate, Department of Russian Language, Herzen State Pedagogical University of Russia (St-Petersburg, Russian), E-mail: kalinazhang@mail.ru*

INTRODUCTION AND PLUG-IN COMPONENTS AS A WAY OF EXPRESSING AUTHOR'S REFLECTION (ON THE MATERIAL OF YURI LOTMAN'S JOURNALISM). The article describes the stylistic identity of Yuri Lonman' journalism (1970s – 1990s). The concept of the term *reflection* has been clarified, aspects of its study in linguistics have been revealed. The author pays special attention to syntactic means of its expression, such as introduction and plug-in components. The inclusion in the text of reflexive introduction and plug-in components is due to the semantics of syntactic units that stimulate their appearance. It is established that the introduction components carry out a metadiscursive reflection on the method of linguistic expression of the semantics of the utterance, dialogize the presentation,

implying not only the internal dialogue, but also the dialogue with the addressee. The plug-in components used to express reflection are more diverse than the introduction components semantically and functionally, which is due to their ability to contain a variety of additional information. It is concluded that in the journalism of Yuri Lotman in the reflexive function regularly uses introduction components, with the help of which the linguistic form of expression is motivated, as well as plug-in components that demonstrate the results of self-knowledge and cognition not only of the inner world of the language, but also of the world of culture, history and science.

Key words: **introduction components, plug-in components, author's reflection, journalism, semantics, syntactic units.**

***Чжан Сяоюй**, аспирант каф. русского языка, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kalinazhang@mail.ru*

ВВОДНЫЕ И ВСТАВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ РЕФЛЕКСИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИКИ Ю.М. ЛОТМАНА)

В статье охарактеризовано стилистическое своеобразие публицистики Ю.М. Лотмана (1970 – 1990 гг.). Уточнено представление о термине *рефлексия*, выявлены аспекты её изучения в лингвистике. Особое внимание автора уделено таким синтаксическим средствам её выражения, как вводные и вставные компоненты. Включение в текст рефлексивных вводных и вставных компонентов обусловлено семантикой синтаксических единиц, стимулирующих их появление. Установлено, что вводные компоненты осуществляют метадискурсивную рефлексию на способ языкового выражения семантики высказывания, диалогизируют изложение, подразумевая не только внутренний диалог, но и диалог с адресатом. Вставные компоненты, используемые для выражения рефлексии, разнообразнее вводных компонентов семантически и функционально, что связано с их способностью содержать разнообразные дополнительные сведения. Делается вывод о том, что в публицистике Ю.М. Лотмана в рефлексивной функции закономерно используются вводные компоненты, с помощью которых мотивируется языковая форма выражения, а также вставные компоненты, демонстрирующие результаты самопознания и познания не только внутреннего мира языка, но и мира культуры, истории, науки.

Ключевые слова: **вводные компоненты, вставные компоненты, авторская рефлексия, публицистика, семантика.**

Публицистика Ю.М. Лотмана в основном относится к последнему периоду истории советской словесной культуры (1970-е – 1990-е годы). Его газетные и журнальные статьи («Два слова новым студентам», «У всех была разная война…», «Воспитание души», «Учитель на пороге двадцать первого века», «Тут надо быть 1000 раз осторожным», «Говоря о современности, я скажу вот что…», «На пороге непредсказуемого» и др.) посвящены образованию и воспитанию молодого поколения, актуальным явлениям жизни общества. Они демонстрируют его талант общения с самой широкой аудиторией.

Публицистика этого периода, несмотря на свою неизбежную официозность, испытывала влияние устно-разговорной стихии, ей также была присуща рефлексия [1, с. 118 – 119]. Термин *рефлексия* употребляется в философии, психологии, педагогике, литературоведении и других дисциплинах. В лингвистике существуют разнообразные трактовки этого понятия, но в целом оно определяется, во-первых, как размышление, самонаблюдение, осмысление собственных действий; во-вторых, как тип философского мышления, требующий самообращения [2, с. 306]. Рефлексия, таким образом, связана с самопознанием, самооценкой, самокритикой – одним словом, с речемыслительным контролем над собой.

Лингвистов привлекает прежде всего рефлексия, представляющая «особый тип отношения к языку, предполагающий осмысленное пользование им, языковые наблюдения, соотношение своих оценок с чужими, с нормой, узусом» [3, с. 799]. Она анализируется преимущественно в метаязыковом [4; 5] и лексическом аспектах [6; 7]. В некоторых работах речь идёт о художественной рефлексии, о рефлексии автора текста [8; 9]. Внимание лингвистов уделяется также стимулам и формам проявления рефлексии, которая может выражаться разнообразно: графически (например, кавычками), лексически, синтаксически. Такие средства её синтаксического выражения, как вводные и вставные компоненты, противопоставлены следующим образом: вводные характеризуют высказывания с точки зрения их достоверности / недостоверности и т. д., а вставные компоненты «привносят в них дополнительную информацию» [10, с. 228] о месте, времени, причине, количестве и т.д. Отметим, что мы используем термины *вводный* и *вставной компоненты* (вслед за Л.В. Бараночниковой [11]), имея в виду разный объём их синтаксического выражения: от словоформы до текстового фрагмента.

В публицистике Ю.М. Лотмана функционируют как вставные, так и вводные компоненты, оформленные при помощи скобок. Их трудно разграничивать, особенно когда они используются для проявления авторской рефлексии. Тем не менее, вводные компоненты (выделено жирным шрифтом) осуществляют метадискурсивную рефлексию на способ языкового выражения семантики высказывания:

*1) Много раз мне и прямо говорили, что задача вузовской подготовки учителя – «углубленно пройти» (**беру эти слова в кавычки потому, что в своей речи никогда их не употребляю**) школьную программу (Учитель на пороге двадцать первого века);*

*2) Но есть ещё одна важная сфера воспитания − воспитание души. Она в основном связана с гуманитарными знаниями **(говорю «в основном», поскольку биология с её общением с природой также играет огромную роль в воспитании души, особенно сейчас, когда бездушное отношение к природе может превратиться в угрозу будущему человечества)** (Воспитание души).*

В первом примере вводный компонент актуализирует использование кавычек. А во втором − языковая рефлексия, развёрнутая вводным компонентом, мотивирует авторский выбор синтаксемы *в основном*.

Развёртывание содержания рефлексивных вводных компонентов обусловлено семантикой синтаксических единиц, стимулирующих их появление. В следующем примере словосочетание *гениальный политик* актуализирует в вводном компоненте противопоставление понятий *политическая гениальность* и *нравственность*:

*3) Бесспорно, **гениальным политиком** был Наполеон. **(Я не говорю, что он был нравственный человек, что мне нравится его политическая линия.)** Талейран был гениальный политик. О России труднее сказать, потому что там, где нет спроса, там плохо получается с предложением (Говоря о современности, я скажу вот что…).*

Рефлексия предполагает общение человека с самим собой, публицистика же ориентирована на общение с аудиторией. Рефлексивные вводные компоненты диалогизируют публицистику Ю.М. Лотмана, так как подразумевают не только внутренний диалог, но и диалог с адресатом, ответ на его возможные сомнения и возражения:

*4) Если это **стадо (я не ругаюсь, я просто определяю ситуацию, когда собрано вместе много животных)**, то все в этом стаде ведут себя одинаково (Говоря о современности, я скажу вот что…).*

О рефлексивной функции вводных компонентов Ю.М. Лотмана свидетельствуют также их предикаты (*беру, говорю, определяю*), подчёркивающие личный выбор автора.

Авторская рефлексия, выраженная при помощи вводных компонентов, чаще всего эмоциональна, экспрессивна, что подчёркивается в следующих примерах лексико-грамматическим повтором (идентичным или вариативным), а также графически (восклицательным знаком):

*5) И тот, кто пропагандирует **великую** (действительно **великую!**) русскую культуру, должен помнить и о великой украинской и армянской, грузинской и эстонской и других культурах (Тут надо быть 1000 раз осторожным);*

*6) И все же, рискуя разойтись с традицией, я сказал бы, что жизнь студента **отличается** (должна **отличаться!**) в первую очередь дисциплиной (Два слова новым студентам).*

В публицистике Ю.М. Лотмана развиваются разнообразные функции не только вводных, но и вставных компонентов. В отличие от других способов проявления рефлексии, в том числе вводных компонентов, вставные разнообразнее семантически и функционально, что связано с их способностью содержать разнообразные дополнительные сведения. Их появление в публицистическом тексте Ю.М. Лотмана так же, как и включение вводных, провоцируется семантикой предшествующих словоформ, словосочетаний, высказываний:

*7) Я знаю ту войну, которая была у артиллериста, кадрового солдата **(я был призван в армию со второго курса Ленинградского университета ещё в 1940 году)** <…> (У всех была разная война…).*

В данном примере вставка актуализирует причинную семантику предыдущего высказывания, а предикат главной части (*знаю*) – личный опыт автора. В следующем примере стимулом появления вставного компонента является синтаксема *жизнь*, сам же компонент используется не для проявления рефлексии на языковую форму, а для выражения авторской иронии:

*8) И на обычную, естественную и, казалось бы, всем понятную **жизнь (кто же не знает, что такое жизнь: все мы утром просыпаемся, вечером ложимся, находимся внутри жизни, и смешно сказать, будто мы её не знаем)** можно смотреть как на единственно возможную и единственно данную (Попытки предсказывать интересны в той мере…).*

В публицистике Ю.М. Лотмана рефлексивную функцию, как правило, выполняют вставки, актуализирующие точку зрения автора:

*9) Знаете, у Крылова, человека не просто умного – мудрого **(я очень сожалею, что у нас Крылова очень редко читают, его надо читать, как***

***«Отче наш», раз в день)**, так вот у Крылова есть басня о том, как один человек решил побриться и «У зеркала сквозь, слез так кисло морщит рожу, / Как будто бы с него содрать сбирались кожу» (География интеллигентности: эскиз проблемы).*

Если в вводных компонентах личное местоимение *я* нередко используется с отрицательной частицей *не* (см. примеры 3 и 4) для того, чтобы диалогизировать изложение, то во вставных компонентах это личное местоимение используется Ю.М. Лотманом для подчёркивания собственной точки зрения и ценности личного опыта (см. примеры 7 и 9).

Итак, в публицистике Ю.М. Лотмана в рефлексивной функции преимущественно используются вводные компоненты, с помощью которых автор мотивирует выбор способа языкового выражения. В этой функции также используются вставные компоненты, демонстрирующие результаты его самопознания и познания не только внутреннего мира языка, но и мира культуры, истории, науки.

Библиографический список

1. Романенко А.П. Советская словесная культура: отечественная история ее изучения. *Вопросы языкознания*. 2002; 6: 118 – 139.
2. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010.
3. Шмелёва Т.В. Языковая рефлексия. *В книге: Эффективное речевое общение (базовые компетенции)*: словарь-справочник. Под редакцией А.П. Сковородникова. Красноярск, 2014: 799 – 800. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=24550248
4. Борботько В.Г. Языковая рефлексия в метаязыке лингвистики. *Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты*. 2007; 10: 18 – 26.
5. Залевская А.А. «Рефлексия» и «языковое сознание»: вопросы терминологии. *Вестник ТвГу. Серия: Филология*. 2015; 4: 29 – 36.
6. Черняк В.Д. Рефлексия над словообразовательными потенциями слова в современной беллетристике. *Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива*. 2014; 1: 158 – 165.
7. Сальмин Е.А. Авторская рефлексия как знак освоения новых явлений в лексике (на материале публицистики М.А. Булгакова 1920-х годов). *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика*. 2009; 4: 133 – 139.
8. Бабенко И.И. Художественная рефлексия как фактор становления творческой языковой личности. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2015; 4 (157): 107 – 111.
9. Ерофеева Е.А. Языковая рефлексия в художественной прозе Ф. Искандера. *Текст: структура, семантика, стилистика*. Сборник статей по итогам Международной конференции памяти доктора филологических наук, профессора Е.И. Дибровой: в 2 частях, 23 – 24 апреля. Москва, 2015: 7 – 12.
10. Ильенко С.Г. *Коммуникативно-структурный синтаксис современного русского языка*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
11. Бараночникова Л.В. Коммуникативно-семантическая характеристика поэтического, прозаического и эпистолярного наследия А.С. Пушкина: вводные и вставные компоненты. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 4 (29): 248 – 251.

References

1. Romanenko A.P. Sovetskaya slovesnaya kul'tura: otechestvennaya istoriya ee izucheniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 2002; 6: 118 – 139.
2. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Nazran': OOO «Piligrim», 2010.
3. Shmeleva T.V. Yazykovaya refleksiya. *V knige: `Effektivnoe rechevoe obschenie (bazovye kompetencii)*: slovar'-spravochnik. Pod redakciej A.P. Skovorodnikova. Krasnoyarsk, 2014: 799 – 800. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=24550248
4. Borbot'ko V.G. Yazykovaya refleksiya v metayazyke lingvistiki. *Lingvoritoricheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. 2007; 10: 18 – 26.
5. Zalevskaya A.A. «Refleksiya» i «yazykovoe soznanie»: voprosy terminologii. *Vestnik TvGu. Seriya: Filologiya*. 2015; 4: 29 – 36.
6. Chernyak V.D. Refleksiya nad slovoobrazovatel'nymi potenciyami slova v sovremennoj belletristike. *Ural'skij filologicheskij vestnik. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa*. 2014; 1: 158 – 165.
7. Sal'min E.A. Avtorskaya refleksiya kak znak osvoeniya novyh yavlenij v leksike (na materiale publicistiki M.A. Bulgakova 1920-h godov). *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika*. 2009;: 133 – 139.
8. Babenko I.I. Hudozhestvennaya refleksiya kak faktor stanovleniya tvorcheskoj yazykovoj lichnosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; 4 (157): 107 – 111.
9. Erofeeva E.A. Yazykovaya refleksiya v hudozhestvennoj proze F. Iskandera. *Tekst: struktura, semantika, stilistika*. Sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj konferencii pamyati doktora filologicheskih nauk, professora E.I. Dibrovoj: v 2 chastyah, 23 – 24 aprelya. Moskva, 2015: 7 – 12.
10. Il'enko S.G. *Kommunikativno-strukturnyj sintaksis sovremennogo russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2009.
11. Baranochnikova L.V. Kommunikativno-semanticheskaya harakteristika po`eticheskogo, prozaicheskogo i `epistolyarnogo naslediya A.S. Pushkina: vvodnye i vstavnye komponenty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 4 (29): 248 – 251.

Статья поступила в редакцию 06.10.18

УДК 81-21

***Shikhalieva S.H.,** Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Center of the Russian Academy of Sciences, leading scientific researcher of Lexicology and lexicography Institute of science; Makhachkala financial and economic College, branch of Finance University under the Government of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru*
***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*
***Isaeva A.C.,** Cand. of Sciences (Philology), Makhachkala Financial and Economic College, branch of Finance University under the Government of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru*

POLITE LANGUAGE FORM AS A DESCRIPTION OF THE EQUIVALENT RELATIONS OF RUSSIAN SPEECH. The article analyzes lexicographic linguists-specialists working on the creation of Russian-national dictionaries in the fields of folk lexicography. The paper reviews the references, which, along with the traditional lexicographic forms, test an experimental national dictionary. The first experience in the compilation of the national terminological dictionary Russian-type covers vocabulary, culture or existing on the territory of Dagestan. Unlike previous terminological dictionaries in the dictionary's entries this terminological dictionary shows the equivalent relations header information of national expression.

Key words: **dictionary, language, folklore, folk lexicography, linguofolklore.**

***С.Х. Шихалиева**, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник Отдела лексикологии и лексикографии ИЯЛИ ДНЦ РАН; Махачкалинский финансово-экономический колледж-филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru*
***М.А. Гасанова,** д-р филол. наук, проф. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru*
***А.С. Исаева**, канд. филол. наук, Махачкалинский финансово-экономический колледж-филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru*

ВЕЖЛИВЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ФОРМЫ И ОПИСАНИЕ ЭКВИВАЛЕНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ РУССКОЙ РЕЧИ

В статье исследуется опыт информации лингвистов, работающих над описанием эквивалентных отношений русской речи. Представляется обзор терминологической продукции, который, наряду с традиционными лексикографическими формами, апробируют экспериментальный материал «прописная/строчная буква». Первый опыт описания русско-национального словаря терминологического типа охватывает лексику, бытующую или бытовавшую на территории Дагестана. В отличие от предыдущих терминологических словарей в словарных статьях данного терминологического словаря представлены эквивалентные отношения заголовочной информации национального слова с эквивалентными отношениями русской речи.

Ключевые слова: **описание, язык фольклора, фольклорная лексикография, лингвофольклористика.**

В русской лексикографии давно утвердилось положение о том, что полное описание словарного состава языка невозможно осуществить в одном словаре, каким бы большим объёмом он ни отличался [1, с. 5]. Опыт работы в области представления эквивалентных отношений в словарях терминологического типа подтверждает это.

Основу базисного материала русско-национального терминологического словаря составила картотека лексикографической лаборатории Института языка, литературы и искусства с учётом особенностей литературных языков Дагестана. Словник данного русско-национального словаря систематизировал состояние современных говоров национального языка: в словарь вошла лексика диалектного сообщества, фиксирующая лингвокультурологическую, этнолингвистическую, социолингвистическую, географическую информацию. С точки зрения зарубежных и русских исследователей, характер лингвокультурологической информации, содержащийся в словах или группах слов диалектного сообщества, отражает наивную картину мира [2, с. 7].

Основными понятиями лингвокультурологического подхода являются формы диалектной культуры, так как они определяют характер восприятия окружающего мира. Лингвокультурологический концепт, который является отпечатком духовного опыта диалектного сообщества, обуславливает субъективное представление о действительности в языковой репрезентации. Диалектное сообщество как территориально ограниченный социум, сформировавшийся в условиях сельской культуры и имеющий особенности восприятия окружающей среды, членит культуру, структурирует и оценивает окружающий мир. По своей природе коды культуры универсальны, но характер их проявления, удельный вес, а также метафоры, в которых они реализуются, могут быть не одинаковыми [3, с. 22]. В лингвокультурологических исследованиях диалектного сообщества наблюдаются разные основания для выделения форм речевого этикета, но чаще всего речь идёт об антропоморфном, биоморфном, зооморфном, фитоморфном, соматическом, пространственном, временном, предметном, аксиональном кодах культуры [4, с. 321].

Диалектное сообщество Дагестана, используя с помощью антропоморфного кода фитоморфную модель, называет код реалий [5, с. 3]. Данный терминологический словарь даёт возможность учесть формулу речевого этикета с антропоморфным кодом. Например, в некоторых говорах народов Дагестана название *беневша* используется для обозначения фитонима «фиалка», а в некоторых *беневш* «коричневый, или фиолетовый цвет». Диалектное сообщество Дагестана, используя антропоморфный код с моделями русского социума, называет гендерный код «имя собственное // имя нарицательное» (см. табл. 1)

является в оценке *тарлан* «тигр»; переносное значение *Тарлан* «мужское имя собственное»; в основе зооморфной модели животного мира ярко проявляется оценка действительности.

Вещное восприятие концептов более ярко проявляется в диалектном сельском сообществе, чем у носителей национального языка в городском сообществе. И это находит отражение в лексике говоров территории распространения национального табасаранского языка. Например, прямое значение слова *къяб* «корыто для замешивания теста»; в переносном значении *къяб* «люлька». Конкретность восприятия концептов окружающего пространства диалектным сообществом свидетельствует о конкретности образного мышления. Лексикологи связывают это проявление с абсолютно доминирующей активностью эмпирического типа носителей диалекта: с их чувственным, эмоциональным восприятием мира. Например, в концепте говора С. Хив словом *гунтIарин укI* воспринимают «фитоним*чабрец» «букв. травы холма». Детализация окружающего пространства в названиях концептов характеризуется важными реалиями культур при изучении русского языка как неродного. В говорах национальных языков Дагестана мы находим различия для наименования одного и того же концепта: *ягьуд*/*жугьуд* «еврей», *гурджи* «курды/грузины», *гьяжар* /*къажар* «иранцы/персы». Кроме того, существуют региональные особенности способов языковой категоризации объективного мира, в том числе и на территории диалектного сообщества. При вербализации одного и того же концепта диалектные сообщества на территории регионального социума выбирают мотивировочные признаки наименований национального значения, что подтверждает мысль об изучении концепта словарей. Различия в номинации объясняются, прежде всего, характером восприятия концепта, репрезентируемого в языке диалектным сообществом, а также различиями ассоциативных связей у тех или других диалектных сообществ, особенностями концепта на разной территории. Например, концепт диалектных сообществ выявляет неодинаковое восприятие денотата окружающего мира: 1. *маш* «лицо»; 2. *маш* «подъём»; 3. *маш* «страница». Подготавливая словари национальной культуры, Б.Г.-К. Ханмагомедов собирал все знания, разбросанные со всеми скрытыми и возможными значениями, и знания эти расположил в твёрдой языковой норме [7, с. 280].

Возможность или невозможность фиксировать языковую норму в словаре Б.Г.-К. Ханмагомедова во многом определяется состоянием литературного языка, степенью его развития, наличием в словаре текстов выдающихся писателей. Разумеется, принцип простой регистрации слов литературного языка в словаре Б.Г.-К. Ханмагомедова совсем не означал «предписывать» что-то языку, а вдумчиво и всесторонне анализировать лексику литературного языка данной эпохи.

Таблица 1

Паронимы терминологического словаря			
русский гендерный код		**национальный гендерный код**	
прописная буква	**строчная буква**	**прописная буква**	**строчная буква**
имя собственное	**имя нарицательное**	**имя собственное**	**имя нарицательное**
Лев	*лев*	*Аслан*	*аслан* «лев»
Роза	*роза*	*Бег*	*бег* «правитель»
Ива	*ива*	*Тарлан*	*тарлан* «тигр»
Рада	*рада*	*Ханум*	*ханум* «госпожа»
Гала	*гала*	*Бика*	*бика* «сударыня»

Интересно представлены общие черты менталитета диалектных сообществ, живущих на разной территории функционирования национального языка (городская и сельская культура) [6, с. 41]. Во-первых, в условиях диалектной культуры репрезентируется номинация наивной картины мира тех или других концептов, которые, с точки зрения диалектного сообщества, имеют практическую значимость в повседневной жизни и хозяйственной деятельности данного сообщества. Во-вторых, для диалектного сообщества характерно наглядно-образное восприятие концептов вообще и лингвокультурологических в частности. Поэтому наивная картина мира в процессе номинации широко использует метафорические модели для представления и оценки действительности. При этом выделяются, как отмечалось выше, разные типы метафорических моделей русского этикета: антропоморфная (в её основе лежит окружающий человека мир вещей, предметов). Например, прямое значение модели диалектного сообщества проПоэтому никак нельзя согласиться с теми исследователями, которые до сих пор считают, будто бы задача словарей сводится к простой регистрации слов. Основной причиной регистрации частных особенностей слов является неодинаковое восприятие диалектоносителями окружающего их денотативного пространства, в том числе и различия в образно-эмоциональном его восприятии. Поэтому на одной и той же территории восприятие того или иного концепта у диалектных сообществ может быть неодинаковым. В.В. Виноградов, говоря о принципе регистрации форм языка определенной эпохи, справедливо обобщал: «Вне зависимости от употребления слово присутствует в сознании со всеми скрытыми и возможными значениями». Всё это показывает этикетная лексика, представленная в тематическо-терминологическом словаре, проявляется в восприятии выбора мотивировочного признака и характера образности, положенного в основу создаваемого того или иного концепта «речевого этикета».

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва, 1972.
2. Гасанова М.А., Шихалиева С.Х. Памятка к стилю «женского знака»: единицы лингвофольклорного моделирования. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2015; 4 (45): 129 – 133.
3. *Национальный корпус табасаранского языка*. 2018. Available at: https:// www.tabasaran.webonary.org
4. Шакирова Л.З. *Методика преподавания русского языка в национальной школе*. Ленинград, 1990.
5. Шихалиева С.Х. *Грамматические категории глагола табасаранского языка*. Махачкала, 2004.
6. Шихалиева С.Х. Когнитивный анализ слов пространственного дейксиса в дагестанских языках. *Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сборник материалов*. Тамбов, 2008: 234 – 236.
7. Шихалиева С.Х. Средства выражения семантики локализации в восточнолезгинских языках. *Вопросы типологии русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2008: 280 – 286.

References

1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva, 1972.
2. Gasanova M.A., Shihalieva S.H. Pamyatka k stilyu «zhenskogo znaka»: edinicy lingvofol'klornogo modelirovaniya. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2015; 4 (45): 129 – 133.
3. *Nacional'nyj korpus tabasaranskogo yazyka*. 2018. Available at: https:// www.tabasaran.webonary.org
4. Shakirova L.Z. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nacional'noj shkole*. Leningrad, 1990.
5. Shihalieva S.H. *Grammaticheskie kategorii glagola tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala, 2004.
6. Shihalieva S.H. Kognitivnyj analiz slov prostranstvennogo dejksisa v dagestanskih yazykah. *Mezhdunarodnyj kongress po kognitivnoj lingvistike: sbornik materialov*. Tambov, 2008: 234 – 236.
7. Shihalieva S.H. Sredstva vyrazheniya semantiki lokalizacii v vostochnolezginskih yazykah. *Voprosy tipologii russkogo i dagestanskih yazykov*. Mahachkala, 2008: 280 – 286.

Статья поступила в редакцию 04.10.18

УДК 81-21

Shikhalieva S.H., *Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Center of the Russian Academy of Sciences, leading scientific researcher, Lexicology and Lexicography Institute of Science; Makhachkala Financial and Economic College, branch of Finance University under the Government of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru*
Alieva E.M., *Cand. of Sciences (Philology), Makhachkala Financial and Economic College, branch of Finance University under the Government of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru*

LANGUAGE DOCUMENTATION OF R. GAMZATOV: COMPARISONS OF TRANSLATION PROBLEMS. The article discusses the criteria of translating special definitions in R. Gamzatov's works. To select specific definitions the researchers explore genre affiliation of the prosaic work "My Dagestan". The survey of informants reveals semantic interpretation of grammar constructions with a commonality of meaning and functioning in a particular parts of speech. Non-finite verb forms, distinguishing shades of special definitions of paronymy on the grounds of parts of speech, represent a corpus of R. Gamzatov. The survey mentions translation experience of syntax paronymes by G. Omarova.

Key words: **dictionary, language, lexicography, translations of R. Gamzatov's works, paronymy of G. Omarova.**

С.Х. Шихалиева*, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник Отдела лексикологии и лексикографии ИЯЛИ ДНЦ РАН; Махачкалинский финансово-экономический колледж-филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru*
Э.М. Алиева, *канд. филол. наук, преп. Махачкалинский финансово-экономический колледж-филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru*

ДОКУМЕНТАЦИЯ ЯЗЫКА Р. ГАМЗАТОВА: ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОПОСТАВЛЕНИЙ

В настоящей статье обсуждаются критерии перевода специальных дефиниций Р. Гамзатова. С целью отбора специальных дефиниций Р. Гамзатова исследуются жанровые принадлежности прозаического произведения «Мой Дагестан». Соответственно, при использовании материала обратного перевода называются конструкции корпуса текстов со стилистическими инвариантами языков Дагестана (с грамматическим значением и одинаковой функцией сопоставления). В качестве обследования творческой индивидуальности обратного перевода изучаются миниатюры синтаксических паронимов (в переводе поэтессы Г. Омаровой). Опрос информантов позволил вывести толкование семантической общности конструкций с грамматическим значением и одинаковой функцией по признаку «части речи». Нефинитные формы глагола, различающие оттенки специальных дефиниций паронимии по признаку «части речи», репрезентируют корпус текстов Р. Гамзатова.

Ключевые слова: **словарь, язык, лексикография, переводы Р. Гамзатова, паронимия Г. Омаровой.**

Как показывает опыт преподавания в Махачкалинском финансово-экономическом колледже (МФЭК), одним из эффективных приёмов обозначения того или иного явления при интерпретации художественного текста является использование информационных технологий. Использование информационных технологий позволяет расширить границу художественной культуры, углубить знания сферы применения коммуникативных умений. Вместе с тем информационные технологии как средство проверки знаний языка и культуры речи активизируют степень усвоения тех или иных особенностей в грамматической структуре и лексическом составе русского языка [1, с. 21]. Так, например, сопоставление переводов Р. Гамзатова помогает расширить язык информационных технологий и определить типы языковых отношений внутри текста [2, с. 39]. Кроме того, использование перевода текстов Р. Гамзатова с целью отбора стилистических инвариантов позволяет квалифицировать источник необходимого дополнения в лексическом составе национальной культуры языков Дагестана [3, с. 45].

Дистрибутивный критерий описания множества текстов позволяет выявить принцип связей паронимии с зависимыми и независимыми компонентами финитности и нефинитности [4, с. 83]. В настоящей статье авторы анализируют стилистические инварианты межъязыковой эквивалентности и параллельные синтаксические конструкции в лексическом составе национальной культуры языков Дагестана – финитности и нефинитности. Системные связи финитности и нефинитности с парадигматическими и синтагматическими множествами всегда привлекали и привлекают внимание лингвистов. Нефинитные модели с зависимыми и независимыми оппозициями паронимии актуализируют принцип специального описания компонентов глагола в Национальном корпусе языка [5]. Л. Теньер в систематизированном описании множеств текста рассматривает исходную позицию глагола. В описаниях единицы текста с парадигматическими и синтагматическими множествами системных связей определённую разработку получили типологические взгляды И.А. Мельчука.

Дальнейшее изложение частных описаний глагольной паронимии будет связано с алгебраизацией языка, снабжённой показателями определений лексикографии – часть речи: инфинитив (INF), масдар (MSD), причастие (PART), деепричастие (CNV/CONV)) [6, с. 22]. Следовательно, паронимами в синтаксисе глагольной стилистики могут быть словосочетания, члены предложения, придаточные части предложения, способные взаимозаменять разнообразные построения. Исходя из определений лексикографии, конструкции, различающиеся структурой и функцией в критериях синтаксической паронимии, следует классифицировать в функционально-стилистическом аспекте.

Такой подход грамматической паронимии понимается широко: используется в методике преподавания русского языка, поскольку способствует решению задач изучения грамматики в функционально-стилистическом аспекте.

Исключительное значение синтаксиса для стилистики определяется тем, что предложения в русском языке отличаются необычайным разнообразием паронимии. Используя синтаксические паронимы, преподаватель должен учитывать, что они обладают следующими признаками:

- общее, типовое значение;
- вариативность строевых элементов;
- различные смысловые оттенки общего значения;
- различные стилистические оттенки;
- взаимозаменяемость.

Впервые в тематической сетке корпуса текстов анализируются механизмы придаточных предложений и компонентов паронимии. Рассматриваются межуровневые отношения морфологического аннотирования нефинитных моделей, позволяющие сгруппировать микрополя категориальных оппозиций паронимии в сетке корпуса текстов [7, с. 234]. Обособленные обстоятельства, выраженные деепричастным оборотом или паронимом, близки по значению к ряду придаточных предложений: времени, причины, условия, уступки.

Сложность процесса перевода предложений, которые могут быть дифференцированы деепричастными оборотами, нередко связана с тем, что, кроме придаточных обстоятельственных значений, они передают дополнительные оттенки паронимии (см. Табл. 1)

Таблица 1

«Мой Дагестан» Р. Гамзатов	**Деепричастный оборот как форма передачи различных видов паронимов с синтаксическими инвариантами обстоятельственного значения**
Табасаранский текст поэт-переводчик Г. Омарова	Анжагъ дагъдин люкьтIан гьарзун кьалилан укIу завуз диш шулдар (1), зиина тIибхури (2), ва дярябкъру (3) нукьтIайиз илтибкIури (4)
Перевод с аварского подстрочника на русский осуществил писатель-переводчик В.А. Солоухин	Лишь горный орел взмывает (1) со скалы сразу в синее небо и легко парит (2), подымаясь (3)все выше, превращаясь (4) в незаметную точку *[Оригинал аварского текста доступен на сайте КнигоГид https://knigogid.ru/books/390409-moy-dagestan/toread]*

Предлагаемая нами работа по паронимии обособленных обстоятельств и придаточных обстоятельственных форм может послужить, кроме реализации собственно стилистических целей, и профилактическим средством предупреждения грамматических ошибок с разграничением оригиналов паронимии. Рассмотрим некоторые параллельные конструкции (см. Табл. 2)

При систематизации интертекстем (фрагментов) национальных текстов применялся метод сплошной выборки словоупотреблений, соответствующий задачам исследования глагольных форм в корпусе Национального языка. Направление исследования определялось целесообразностью получения предполагаемых результатов с использованием количественных подсчётов.

Основной лингвистический метод исследования корпуса Национального языка позволил выявить типологически общие черты наиболее частотных единиц (глагольных форм, к которым присоединяются главные и служебные аффиксы классификаторов глагольной терминологии) [8, с. 280].

Нефинитные модели глагола, репрезентируя понимание ритмических шагов финитной стандарты, различают категориальные оппозиции паронимии (перевод прозаического произведения Р. Гамзатова на русский язык классифицирован русским советским писателем «деревенской прозы» В.А. Солоухиным).

Таблица 2

Деепричастный оборот как форма грамматической паронимии (по материалам аварского оригинала Р. Гамзатова)	
Табасаранский текст Г. Омаровой и придаточные конструкции	Русский перевод В. Солоухина с разграничением форм паронимии
дагъдин люкьтIан диш шулдар (1), зиина тIибхури (2)	горный орел взмывает (1) и легко парит (2)
дагъдин люкьтIан диш шулдар (1), дярябкъру (3) нукьтIайиз илтибкIури (4)	горный орел легко парит (2), подымаясь (3) все выше

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва, 1972.
2. Гагаев П.А. Изучение грамматики на основе анализа стиля писателя. Причастия и деепричастия. *Русская словесность*. 2000; 6: 39 – 44.
3. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. Москва, 1965.
4. Чупашева О.М. Деепричастный оборот − какой это член предложения? *РЯШ*. 2001; 6: 83 – 86.
5. *Национальный корпус табасаранского языка*. 2018. Available at: https:// www.tabasaran.webonary.org
6. Шихалиева С.Х. *Грамматические категории глагола табасаранского языка*. Махачкала, 2004.
7. Шихалиева С.Х. Когнитивный анализ слов пространственного дейксиса в дагестанских языках. *Международный конгресс по когнитивной лингвистике:* сборник материалов. Тамбов, 2008: 234 – 236.
8. Шихалиева С.Х. Средства выражения семантики локализации в восточнолезгинских языках. *Вопросы типологии русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2008: 280 – 286.

References

1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva, 1972.
2. Gagaev P.A. Izuchenie grammatiki na osnove analiza stilya pisatelya. Prichastiya i deeprichastiya. *Russkaya slovesnost'*. 2000; 6: 39 – 44.
3. Gvozdev A.N. Ocherki po stilistike russkogo yazyka. Moskva, 1965.
4. Chupasheva O.M. Deeprichastnyj oborot − kakoj `eto chlen predlozheniya? *RYaSh*. 2001; 6: 83 – 86.
5. *Nacional'nyj korpus tabasaranskogo yazyka*. 2018. Available at: https:// www.tabasaran.webonary.org
6. Shihalieva S.H. *Grammaticheskie kategorii glagola tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala, 2004.
7. Shihalieva S.H. Kognitivnyj analiz slov prostranstvennogo dejksisa v dagestanskih yazykah. *Mezhdunarodnyj kongress po kognitivnoj lingvistike:* sbornik materialov. Tambov, 2008: 234 – 236.
8. Shihalieva S.H. Sredstva vyrazheniya semantiki lokalizacii v vostochnolezginskih yazykah. *Voprosy tipologii russkogo i dagestanskih yazykov*. Mahachkala, 2008: 280 – 286.

Статья поступила в редакцию 08.10.18

УДК 811.161.1'37

***Shkuropatskaya M.G.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: marina-shkuropac@mail.ru*
***Isaeva I.P.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Director of Liberal Education Institute, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: isaeva_ip@rambler.ru*
***Zhukova T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: zukowat@mail.ru*

EVERYDAY MEANINGS OF A POLYSEMANTIC WORD IN THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON EXPERIMENTAL RESULTS). The article touches upon topical issues of revealing and describing lexical polysemy. The problem attracts attention because of a number of application tasks connected primarily with word meaning identification while automated texts processing in computational linguistics, in translation, as well as while studying different aspects of naïve lexicography as a cognitive process. Solving all the above-mentioned tasks, the study of the polysemantic words represents the native speakers' mind. The authors give some experimental information, which identifies the sets of polysemic words different for various informant groups and to range the meanings within the scope of one lexeme. It follows from the research that the criteria for the analysis of experimental linguistic data have been defined. The given methods are used to reveal implicit information represented in lexemes but not usually registered in dictionaries. The results of the research study of the Russian zoonym "sobachka" are described, which reveals information on this word's conceptual semantics. The researches draw conclusions about one fragment of everyday language consciousness typical of Russian linguoculture.

Key words: **everyday meaning, polysemantic word, experiment, zoonyms.**

***М.Г. Шкуропацкая**, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: marina-shkuropac@mail.ru*

***И.П. Исаева**, канд. филол. наук, доц., директор Института гуманитарного образования, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: isaeva_ip@rambler.ru*

***Т.В. Жукова,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: zukowat@mail.ru*

ОБЫДЕННАЯ СЕМАНТИКА МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭКСПЕРИМЕНТА)

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ. Проект 18-012-00437 «Многозначное слово в сознании носителей русского языка».

В статье затрагиваются актуальные вопросы выявления и описания лексической многозначности. Данная проблема выступает на первый план в связи с решением ряда прикладных задач, в первую очередь связанных с распознаванием отдельных значений слов при автоматической обработке текстов в компьютерной лингвистике, в переводческой практике, а также при изучении различных аспектов наивной лексикографии как когнитивного процесса. Решение всех перечисленных прикладных задач связано с изучением того, как многозначные слова представлены в сознании носителей языка. В статье приводятся экспериментальные данные, позволяющие выделить наборы полисемичных слов и ранжировать значения внутри одной лексемы, различающиеся для разных групп информантов. Сформулированы критерии анализа языковых данных, полученных экспериментальным путём. Данная методика используется для выявления имплицитной информации, содержащейся в лексемах, которую обычные словари не выявляют. В статье представлены результаты экспериментального исследования зоонима «собачка» в русском языке, что позволило получить информацию о концептной семантике этого слова и сделать определённые выводы об одном фрагменте обыденного языкового сознания представителей русской лингвокультуры.

Ключевые слова: **обыденная семантика, многозначное слово, эксперимент, зоонимы.**

Введение

В статье представлены результаты экспериментального исследования обыденной семантики многозначного слова, выполненного в рамках проекта «Многозначное слово в сознании носителей русского языка», разрабатываемого научным коллективом Института гуманитарного образования Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина. Задачей этого проекта является выявление специфики репрезентации многозначного слова в сознании наивных носителей русского языка с учётом их возрастного, гендерного и профессионального статусов в условиях лингвистического и психолингвистического эксперимента. Теоретическая значимость работы определяется её включенностью в проблематику обыденного языкового и метаязыкового сознания; наивных представлений о значениях многозначных слов в русском языке; а также в создание словаря значений многозначных слов с учётом их сравнительной частотности, необходимость которого активно обсуждается в научных докладах и публикациях [1; 2].

В данной статье предлагаются предварительные результаты описания рефлексивной деятельности носителей русского языка по поводу зоонимов, полученных экспериментальным путём.

Научная новизна проведённого исследования состоит в том, что в нём многозначное слово рассматривается как отражение обыденного языкового сознания и как элемент лингвокультуры. Его результаты отражают наиболее вероятные значения слова, полученные вне контекста, что позволило соотнести их со списками значений слов в толковых словарях. Ответы информантов ранжировались по частотности, благодаря чему были определены доминирующие значения для слов в сознании носителей языка. Представляется, что задача определения наиболее вероятного значения слова вне контекста, помимо возможных практических применений (например, «для ранжирования результатов поиска при вводе в поисковую систему однословного многозначного запроса» [3]), имеет и теоретическое значение, а именно, ответ на вопрос, как соотносятся разные значения слова в мозгу разных носителей языка и насколько можно предсказать их реакцию на соответствующие словесные стимулы.

Материалом исследования являются данные, полученные методом анкетирования носителей русского языка, и данные толковых словарей.

В качестве примера ниже приводится детальный образ собачки, каким он представляется в наивной картине мира носителей русского языка, участвовавших в эксперименте, и сравнение полученного образа с тем, который традиционно встречается в языковых словарях.

Многозначное слово в эксперименте

Для сбора языкового материала мы использовали анкету, которая содержала следующие вопросы: 1) Какие ассоциации возникают у вас в сознании при восприятии следующих слов? 2) Какие значения имеют данные слова. Запишите их в том порядке, в каком они приходят вам в голову. 3) Назовите первые пришедшие на ум фразу, в составе которых есть следующие слова. 4) Какие предметы или явления могут быть названы следующими словами?

В данном случае мы использовали методику авторов Словаря обыденных толкований русских слов [4], но в сокращённом и несколько видоизменённом варианте. Выбор заданий был продиктован намерением охватить разные слои обыденной семантики слова: чувственно-образный, рационально-логический (понятийный) и концептный.

На анкету ответили 178 человек – носителей русского языка разных возрастов и профессий. Мы полагаем, что этого количества достаточно для такого рода теста, так как психолингвисты неоднократно отмечали, что в том случае, если в ассоциативном эксперименте число респондентов достигает 200, то по мере возрастания этого числа результаты стабилизируются и соотношение вариантов реакций уже не меняется [5].

На этапе обработки собранного материала и оформления его в виде словарных статей были использованы рекомендации и формы подачи, предложенные в СОТРС [4].

Для описания полученного материала мы придерживались следующей схемы, которая уже использовалась в ряде работ и показала результаты, заслуживающие внимания семасиологов [6; 7].

1. Классификационные признаки: 1.1. Таксономические (т.е. родовые); 1.2. Параметрические (т.е. видовые).
2. Внешние и физические характеристики.
3. Внутренние качества, черты характера и поведения.
4. Образ жизни.
5. Отношение человека. Способы отображения.
6. Прецедентные феномены: 6.1. Мифологические и библейские представления и верования; 6.2. Литературные образы и персонажи (6.2.1. Сказки; 6.2.2. Басни; 6.2.3. Детские песни; 6.2.4. Фильмы; 6.2.5. Реклама; 6.2.6. Неопознанные цитаты).
7. Другие значения (не бионимы).

Далее иллюстративный материал представлен курсивом. Реакции, в которых представлены несколько признаков, приводятся столько раз, сколь признаков в них отмечено – каждый раз в соответствующей категории. При этом актуальный признак выделяется полужирным курсивом. Даная схема позволила относительно быстро классифицировать полученный материал.

Наиболее частотным значением слова *собачка* у носителей языка оказалось значение «животное». Это значение в чистом виде или с указанием на какой-либо признак (действие) было отмечено в 208-и случаях из 282-и, что составило 72% от общего числа полученных на слово реакций. Данное значение коррелирует со словарным значением, которое во всех проанализированных нами словарях (СОШ [8]; БТС [9]; СЕф [10]) приводится в качестве первого (с пометой «уменьшительное»). В наиболее полном виде это значение сформулировано в БАС: 1. *Уменьш.-ласкат.* к Собака (1 зн.): домашнее животное семейства псовых, родственное волку (используется человеком для охраны, охоты, езды в упряжке и т.п.). *Комнатная собачка. Ходить, бегать за кем-либо, как собачка. Ты играешь со мной, как с собачкой* [9, с. 1224].

При описании наивного представления о значении слова *собачка* мы придерживались приведённой выше стандартной схемы, позволяющей единообразно описать весь полученный материал.

В определении *собачки* по таксономическим (родовым) и параметрическим (видовым) признакам типовыми реакциями являются характеристики: *животное (это животное; название животного)* − 71; *домашнее животное (животное домашнее)* − 25; *животное млекопитающее (животное, млекопитающее)* − 3; пёс − 3*; домашнее животное семейства собачьих; обозначение живого существа; зверь* (их количество составило 133 реакций и 63% от общего количества реакций, связанных с данным значением слова).

Информация о физических характеристиках животного передана следующими реакциями: *маленькая собака* − 12; *щенок* − 6; *маленькое животное* − 2; *небольшая собака* − 2; *детёныш собаки; глазастик; животное (**небольшой породы, небольшого возраста**); пушистик; пёс **маленьких размеров**; порода собаки; комнатная, злая, **маленькая**, кусачая; **маленькая**, ласковая; **маленькая** милая собака; **маленькая порода**; **маленькая по возрасту или размеру***

*собака; **маленькая, пушистая**, на руках у тёти; **маленькое** животное, которое приносит радость; **маленькое** животное (**щенок**); **маленький** друг человека*. Носители языка характеризуют животное по размеру (маленькая собака); возрасту (щенок), породе (маленькая порода). Количество таких реакций − 37, что составило 17,78% от общего количества реакций.

Внутренние качества, черты характера и поведения животного получили отражение в следующих реакциях: *охранник − **5**; охрана − 2; сторож − 2; преданность; животное, любящее вас; комнатная, злая, маленькая, **кусачая**; лает; маленькая, **ласковая**; **охраняет**; добрая, послушная, охрана; домашнее животное (уличное, домашнее, карманное, **сторожевая**); домашнее животное, живущее на улице во дворе, **сторожащее дом**; домашний охранник* (18 реакций; составившие 8,6% от общего количества реакций).

Отношение человека к животному было передано следующими реакциями: *друг человека (обозначение друга человека) − 16; друг (это друг) − 10; питомец − 3; лучший друг человека − 2; друг; дружок; беззащитное животное; забота, любовь; любимое животное; маленькая **милая** собака; маленькая, пушистая, **на руках у тёти**; член семьи, маленький **друг человека**; маленькое животное, которое **приносит радость**; домашний питомец.* Число таких реакций – 41, составило 19,7% от общего количества реакций.

Немногочисленные реакции отражают образ жизни животного: ***комнатная**, злая, маленькая, кусачая; домашнее животное, **живущее на улице во дворе**, сторожащее дом*.

Таким образом, для носителей языка значение зоонима «собачка» выглядит следующим образом: собачка является домашним животным, она может быть комнатной и дворовой; слово собачка, по мнению носителей языка, может обозначать животное, маленькое по размеру или возрасту (*щенок*), мелкой породы (карманная собачка); основная функция животного – это охрана дома; собачка является большим другом человека; она добрая, приносящая радость и послушная своему хозяину, который, в свою очередь, платит ей любовью и заботой.

Вторым по частотности информанты выделили значение «замок-молния» (количество реакций − 40; они составили 13,88% от общего количества реакций в поле): *замок − 5; замок куртки (замок на куртке; на куртке замок) − **4**; бегунок на молнии − 3; замочек на одежде (замок на одежде) − 2; на замке − 2; от замка − 2; часть замка на одежде (часть замка в одежде) − 2; часть застёжки молнии (часть застёжки – молнии) − 2; бегунок; бегунок на замке-молнии; деталь замка на молнии; деталь на молнии; застежка на молнии; замок на молнии; застёжка – собачка на замке; крючок; крючок от замка; механизм (сломалась); молния; на молнии; на молнии куртки; приспособление на одежде, для застегивания замка; «собачка» на замке; у замка; часть замка; на куртке, блузке*. Сложности, возникшие при формулировке данного значения, связаны с тем, что часть информантов дали слишком общее толкование значения (например, *молния, замок, часть застежки-молнии; приспособление на одежде; на молнии*). Таких реакций оказалось большинство. Другая часть информантов конкретизировала значение следующим образом: *часть замка на одежде; бегунок на замке; деталь замка на молнии; крючок от замка*. Неточность формулировок не позволяет определить, какое именно значение слова информанты имели в виду при его определении: весь корпус замка на молнии или его отдельные части, такие как слайдер (бегунок), пуллер (ручка, или брелок) или что-то ещё.

То же самое можно сказать и о следующем по частотности значении слова *собачка*, которое может быть сформулировано как «часть, фрагмент дверного замка». Приведём примеры реакций: *замок − 5; на замке − 2; от замка − 2; фрагмент дверного замка; крючок; крючок от замка; «собачка» на замке; у замка; часть замка; механизм (сломалась)*. Их число (16) составило 5,5% от общего количества реакций в поле). Не вполне ясно, часть какого замка (врезного или навесного) именуется собачкой, а также какая часть того или другого замка: засов-защелка врезного замка или что-то ещё; дужка или какая-либо её часть у навесного замка.

Выделенные значения в таком конкретизированном виде отсутствуют во всех словарях. Наиболее близким является значение слова, сформулированное во всех словарях примерно одинаково: «приспособление в виде зубца, пластинки и т.д. в различных деталях, устройствах, закрепляющее что-либо подвижное, препятствующее обратному движению чего-либо» [10, с. 649].

Близким по частотности является значение слова *собачка*, которое связано с обозначением специального символа, являющегося составной частью адреса электронной почты и применяющегося также в Telegram, Twitter и прочих социальных сетях. Оно представлено следующими пятнадцатью реакциями, которые составляют 5,2 %: *знак @ − 2; компьютерный знак − 2; электронный знак (элект. знак) − **2**; знак; знак @ в написании электронной почты; знак между именем человека и названием службы (Яндекс, Рамблер); значок; электронный значок; @; @ − символ в адресах; условное обозначение электронного адреса; электронный значок; @ − символ в адресах ЭП.*

Следует отметить, что данное значение является новым для слова *собачка*, оно отсутствует в толковых словарях.

Значение «спусковой механизм в огнестрельном оружии», которое отмечается всеми словарями (см., например, СОШ: «спусковой крючок в охотничьем ружье». *Нажать* (*на*) *собачку*. [8, с. 908]), в экспериментальном материале представлено тремя реакциями: *спусковой крючок в охотничьем ружье* (*спусковой крючок ружья; спусковой крючок в ружье*)).

Реакции *колючка; репей; название репья* (всего 3) в ответах носителей языка коррелируют со значением «народное название многих растений с плодами, снабженными цепкими щетинками, крючочками и т.п. (лопух, липучка, гравилат и т.п.); название плодов таких растений», представленным в БАС [9, с. 1224].

Остальные значения слова *собачка*, обнаруженные в ответах респондентов, отсутствуют в словарях. Они представлены незначительным или даже единичным количеством реакций. Это такие значения, как «игрушка» (*игрушка* − 9; *мягкая игрушка* − 2; всего 11 реакций); «человек/ребёнок, который бегает за другими» (*человек, который бегает за другими; ребёнок, следующий по пятам*; всего 2 реакции); «игра» (*игра в собачку*); «танец (*танец*); «украшение» (*украшение*).

Анализ свободных ассоциаций, полученных на слово *собачка*, позволил выделить следующие значения, в порядке убывания их частотности (в зависимости от количества ассоциаций в ассоциативном поле): 1) «животное» (191 ассоциация); 2) «замок-молния» (4 ассоциации); 3) «компьютерный знак» (4 ассоциации); 4) «часть дверного замка» (1 ассоциация); 5) «мягкая игрушка» (1 ассоциация).

Значение «животное» было поддержано 176 ассоциациями, которые составили 92% от их общего количества в ассоциативном поле (всего 191 реакция) (*друг − 25; животное − 14; поводок − 13; будка − 10; лай − 7; друг человека, лает, маленькая, ошейник − 5; домашнее животное, щенок − 4; верность, замок, косточка, маленькая, милая, преданность, хозяин − 3; дама, добрая, домашний питомец, жучка, защитник, злая, кость, кошечка, прогулка, пудель, хвост, чихуахуа, шерсть − 2; аллергия, бездомная, верная, верный, верный друг, гуляет; дамочка, диван, дом, домашняя, такса, улица, уют, хвостик, цепь, шавка, кот, кошка, маленькая милая собачка, маленькое животное, песик, пекинес, порода, пушистая, радость, смешная, собака, собачка, Соня, зверек, карманная, конура*).

Характеризуя собачку, информанты отмечают, что это домашнее животное, маленькое по размеру, возрасту или мелкой породы. Это преданное хозяину животное, **верный друг**. Собачка может быть комнатной или дворовой. На комнатную собачку (пекинеса, пуделя или чихуахуа) надевают ошейник и прогуливают на улице, держа на поводке; вместе с кошкой, собачка создаёт в доме уют; она может оставлять шерсть на диване; в редких случаях вызывает аллергию. Дворовая собачка сидит на цепи, живёт в будке и лает. Любая собачка любит полакомиться косточкой. Она смешная и милая. В русской лингвокультуре образ собачки ассоциируется с рассказом А.П. Чехова «Дама с собачкой» и с именем И.П. Павлова, выдающегося русского физиолога, автора учения об условных рефлексах. Известно, что учёный проводил свои опыты на собаках.

Значение «замок-молния» формируется на основе следующих ассоциаций: *замок на куртке, костюмчик, молния, молния (часть куртки)*; значение «компьютерный знак» базируется на ассоциациях *символ, e-mail*; значение «часть дверного замка» представлено одной ассоциацией *замок (дверной)* и значение «мягкая игрушка» представлено одноименной ассоциацией. Все перечисленные значения представлены в ассоциативном поле низкочастотными ассоциациями, составляющими 8% от их общего количества в ассоциативном поле.

Заключение

Выводы, которые можно сделать из всего сказанного, могут носить лингвокультурологический характер, касающийся анализа семантики конкретного слова в определённой лингвокультуре, и методологический характер, связанный с решением проблемы описания обыденной семантики многозначного слова.

Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о том, что специфика семантики многозначного слова определяется его включённостью в обыденное языковое сознание, являющееся отражением определённой лингвокультуры. В сфере бионимической лексики, в частности, названий животных, узус разных носителей языка существенно различается и часто не соответствует описаниям значений слов в словарях и других нормативных документах. Эти различия имеют две стороны. С одной стороны, они носят количественный характер, отражая полученные в эксперименте наборы значений многозначных слов и их сравнительные частотности. С другой стороны, эти значения имеют качественные различия, связанные с тем, что в обыденной семантике слова получают отражение не только понятийные, но и наглядно-чувственные и концептные характеристики значения, а в нормативных документах две последние характеристики, как правило, не представлены.

Отбор признаков семантики конкретного бионима (*собачки*) объясняется отражением объективных свойств животного, таких как принадлежность к классу или подклассу, внешние и физические характеристики животного, внутренние качества и особенности его поведения. В обыденной семантике слова данные характеристики носят стандартный и высокочастотный характер. Но и здесь проявляется субъективное начало: отбор тех или иных признаков обусловлен общим настроем в отношении животного, опыта личного общения с ним и другими субъективными факторами. Различия чаще всего связаны с отношением человека к животному и с прецедентными феноменами. Однако при характеристике животного по этим признакам может наблюдаться определённая стандартизация, обусловленная принадлежностью информантов к одной лингвокультуре.

Полагаем, что накопление и анализ информации о различиях в употреблении многозначных слов людьми, говорящими на одном языке, важно как для практического применения, так и для исследований языковой вариативности и лексической семантики в целом.

Библиографический список

1. Иомдин Б.Л., Лопухина А.А., Панина М.Ф., Носырев Г.В., Вилл М.В., Зайдельман Л.Я., Маттисен-Рожкова В.И., Винокуров В.Г., Выборнова А.Н. Маг вел мот: изменения в языке на материале бытовой терминологии. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог 2013»* (Бекасово, 29 мая – 2 июня 2013 г.). В 2 томах. Москва: РГГУ, 2013: Вып. 12 (19); Т. 1: 311 – 324.
2. Иомдин Б.Л., Лопухина А.А., Носырев Г.В. К созданию частотного словаря значений слов. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог 2014»* (Бекасово, 4 – 8 июня 2014 г.). В 2 томах. Москва: РГГУ, 2014: Вып. 13 (20); Т. 1: 204 – 219.
3. Иомдин Б.Л. Многозначное слово в контексте и вне контекста. *Вопросы языкознания*. 2014; 4: 91.
4. *Словарь обыденных толкований русских слов. Лексика природы*: в 2 т. Том 1: А – М (АБРИКОС – МУРАВЕЙ) (478 слов-стимулов). Под редакцией Н.Д. Голева; авт.-сост. М.Ю. Басалаева, М.Е. Воробьева, Н.Д. Голев [и др.]. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2012.
5. Черкасова Г.А. Квантитативные исследования ассоциативных словарей. *Языковая личность: текст, словарь, образ мира*. Москва, 2006: 129 – 134.
6. Голев Н.Д., Дебренн М. Разноязычный сопоставительный словарь обыденной семантики бионимов: концепция, лексикографический проект и опыт его реализации. *Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2013; Т. 11; Вып. 2: 80 – 86.
7. Лебедева Н.Б. Обыденная семантика бионима «мышь» в русском, казахском, сербском и китайском языках (по результатам эксперимента). *Вестник КРСУ. Филологические науки*. 2017; Т. 17; № 9: 135 – 138.
8. *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов*. РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Отв. редактор Н.Ю. Шведова. Москва: Издательский центр «Азбуковник», 2007.
9. *Большой толковый словарь русского языка*. Составитель и главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
10. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Рус. яз., 2000; Т. 1 (А – О).

References

1. Iomdin B.L., Lopuhina A.A., Panina M.F., Nosyrev G.V., Vill M.V., Zajdel'man L.Ya., Mattisen-Rozhkova V.I., Vinokurov V.G., Vybornova A.N. Mag vel mot: izmeneniya v yazyke na materiale bytovoj terminologii. *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tehnologii: Po materialam ezhegodnoj Mezhdunarodnoj konferencii «Dialog 2013»* (Bekasovo, 29 maya – 2 iyunya 2013 g.). V 2 tomah. Moskva: RGGU, 2013: Vyp. 12 (19); T. 1: 311 – 324.
2. Iomdin B.L., Lopuhina A.A., Nosyrev G.V. K sozdaniyu chastotnogo slovarya znachenij slov. *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tehnologii: Po materialam ezhegodnoj Mezhdunarodnoj konferencii «Dialog 2014»* (Bekasovo, 4 – 8 iyunya 2014 g.). V 2 tomah. Moskva: RGGU, 2014: Vyp. 13 (20); T. 1: 204 – 219.
3. Iomdin B.L. Mnogoznachnoe slovo v kontekste i vne konteksta. *Voprosy yazykoznaniya*. 2014; 4: 91.
4. *Slovar' obydennyh tolkovanij russkih slov. Leksika prirody*: v 2 t. Tom 1: A – M (ABRIKOS – MURAVEJ) (478 slov-stimulov). Pod redakciej N.D. Goleva; avt.-sost. M.Yu. Basalaeva, M.E. Vorob'eva, N.D. Golev [i dr.]. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 2012.
5. Cherkasova G.A. Kvantitativnye issledovaniya associativnyh slovarej. *Yazykovaya lichnost': tekst, slovar', obraz mira*. Moskva, 2006: 129 – 134.
6. Golev N.D., Debrenn M. Raznoyazychnyj sopostavitel'nyj slovar' obydennoj semantiki bionimov: koncepciya, leksikograficheskij proekt i opyt ego realizacii. *Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2013; T. 11; Vyp. 2: 80 – 86.
7. Lebedeva N.B. Obydennaya semantika bionima «mysh'» v russkom, kazahskom, serbskom i kitajskom yazykah (po rezul'tatam `eksperimenta). *Vestnik KRSU. Filologicheskie nauki*. 2017; T. 17; № 9: 135 – 138.
8. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka s vklyucheniem svedenij o proishozhdenii slov*. RAN. Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. Otv. redaktor N.Yu. Shvedova. Moskva: Izdatel'skij centr «Azbukovnik», 2007.
9. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sostavitel' i glavnyj redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
10. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Rus. yaz., 2000; T. 1 (A – O).

Статья поступила в редакцию 08.10.18

УДК 81

Salimi Abdolmaleki Kosar, *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Department of Foreign Languages, University of Bojnord (Bojnord, Iran),*
E-mail: k.salimi@ub.ac.ir

INTERPRETATION OF THE CONCEPT OF "MIND" IN RUSSIAN AND PERSIAN PROVERBS. The task of the research is to describe the universal and cultural-national features of the proverbial fund of two linguistic and cultural societies of Russia and the Islamic Republic of Iran, to show the similarities and differences in the linguistic heritage of peoples, as reflected in the proverbial utterance with the concept of «mind». The subject of the research is selected the proverbs of the Russian and Persian languages about the mind. The researcher studies, analyzes and systematizes the material on the concept of «mind». They also revealed the composition of the studied units in the Russian and Persian proverbial foundations and systematized the material under study. The work highlights the universal and cultural-national in the proverbial fund of the Russian and Persian languages.

Key words: **concept, proverb, mind, interpretation, comparison, cognitive, language, culture, linguistic culturology, literal meaning.**

Салими Абдолмалеки Косар, *канд. филол. наук, преп. каф. иностранных языков, Боджнордский университет, г. Боджнорд, Иран,*
E-mail: k.salimi@ub.ac.ir

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПТА "УМ" В РУССКИХ И ПЕРСИДСКИХ ПОСЛОВИЦАХ

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы описать универсальные и культурно-национальные особенности пословичного фонда двух лингвокультурных обществ России и Исламской Республики Ирана, показать сходство и различие языкового наследия народов, отраженных в пословичном высказывании с концептом «ум». Предметом нашего исследования избраны пословицы русского и персидского языков об уме. Еще мы постарались изучить, проанализировать, систематизировать материал о понятии «концепт». Также выявили состав исследуемых единиц в русском и персидском пословичных фондах и систематизировали исследуемый материл. Дальше установили универсальное и культурно-национальное в пословичном фонде русского и персидского языков.

Ключевые слова: **концепт, пословица, ум, интерпретация, сопоставление, когнитивный, язык, культура, дословное значение, лингвокультурология.**

Изучение пословиц как языковых единиц опредмечивает менталитет народа. Пословицы наряду с отображением действительности, выражают и отношение носителей определенного языка, в нашем случае – русского языка – к тем или иным фрагментам мира. Они воспроизводят из поколения в поколение культурно-национальные установки и традиции народа-носителя языка. К изучению языковых единиц, характеризующих интеллектуальные способности человека, неоднократно обращались и обращаются лингвисты, фольклористы, литературоведы и философы (В.О. Афанасьевский, Т.В. Бахвалова, Т.В. Леонтьева, Л.Б. Никитина и др.).

Пословицы об уме были выбраны нами не случайно. Представляется интересным проследить миропонимание, менталитет русских и иранцев на материале пословиц двух языков, описывающих мысленные действия людей.

Сопоставительному изучению языков в настоящее время уделяется все больше и больше внимания. Лингвокультурология играет особую роль в таких сопоставительных исследованиях.

Лингвокультурные концепты представляют собой базовые единицы картины мира, в которых фиксируются ценности как отдельной языковой личности, так и лингвокультурного общества в целом [1, с. 77]. Их концепты можно классифицировать по различным основаниям. С точки зрения тематики концепты образуют, например, *эмоциональную, образовательную, текстовую* и другие концептосферы.

Слово в концепте рассматривается как единица лексической системы и как единица индивидуального сознания. Слово как единица лексической системы зафиксировано в словарях и имеет строго определённые значения. Слово как

единица индивидуального сознания, опираясь на системные значения, выражает личностные смыслы.

Слово «концепт» в протерминологической функции стало активно употребляться в российской лингвистической литературе с начала 90-х годов XX в. В статье «Логический анализ языка. Культурные концепты»; лингвокультурологическое наполнение этой лексемы продолжила статья академика Д.С. Лихачева [2, с. 3 – 9].

Получение в наибольшей степени целого списка языковых единиц, которые вербализуют данный концепт, представляется **первоочередной** задачей исследования каждого концепта. После этого полученные единицы номинативных сфер подчиняются когнитивному сопоставлению. Под когнитивным толкованием осознается осмысленное **суммирование** итогов повествования понятий языковых единиц, которые номинируют концепт, чтобы обнаружить когнитивные знаки, составляющие содержание нынешнего концепта.

Концепт «ум» представляется значимым для иранской культуры.

В словарях он представлен следующими смысловыми компонентами:

1) наличие природной умственной способности (к познанию);

2) наивысшая умственная способность, острый ум;

3) способность быстро учиться;

4) способность ясно мыслить, понимать;

5) способность принимать логичные, здравые решения;

6) образованность, информированность;

7) практичность;

8) хитрость, ловкость;

9) умный план, идея, способ что-либо делать.

В русском языке пословицы со словом «ум» обозначают и выражают концептуальный «кусочек» действительности, при помощи единиц около 300. Центральное место в пословичном фонде отведено опорной лексеме «ум» и ее производному слову – *умный*. Синонимичные им слова *разум, мудрость* в частотном отношении используется значительно реже.

Понятие *«ум»,* наряду с понятиями *«дума», «мысль»,* составляли общий континиум духовного, истинно гуманного в человеке. Сходное представление об уме сохранялось вплоть до XIX в. Так, В.И. Даль отмечает, что «*ум»* есть одна половина духа человека, а другая – нрав, нравственность, хотенье, любовь, страсти. Он ближе к области чувств в человеке, занимает срединное положение, находясь между областью разума и областью чувства [3]

Интересно отметить, что выделенный В.И. Далем смысловой признак ума, по мнению некоторых русских лингвистов, исчез в сознании современного носителя русского языка, так как «*ум»* понимается исключительно как воображаемый, способный к мыслительной деятельности орган, где протекают только лишь интеллектуальные процессы.

Исследователями, предлагавшими дефиниции русского понятия *«ум»,* неоднократно отмечалась его национальная оригинальность и трудная переводимость на другие языки, что следует искать в истории слова «*ум»*. Слово «*ум»* единственное слово синонимического ряда «*ум», «разум», «рассудок», «интеллект»* произошедшее из греческого и прошедшее через церковнославянский язык, в отличие от других синонимов латинского происхождения [4].

Синонимы слова *«ум», разум, рассудок, интеллект* в русском языке употребляются нечасто, поскольку восходят к чужой для обыденного сознания античной традиции. Это подтверждает и факт, что пословицы со словом «*интеллект»* в нем отсутствуют, а как пословицы с лексемами «*рассудок»* представлены, но фрагментарно. Слово «*рассудок»* употребляется в русском языке, пожалуй, только в словосочетаниях... «*холодный рассудок», «холодный», «рассудочный человек»*. Слово «*разум»* имеет общие коннотации со словом «*истина» (сеет разум, нет разума)*. Понятие «*разум»* пересекается с понятием сокровенного смысла, открываемого Богом, понятием Высокого Духа, просветляющего и озаряющего светом Истины.

Согласно словарям, указанные синонимы имеют следующие смысловые различия, проявляющиеся:

1) в возможности обозначать орган мышления *(«ум»* – это и способность, и один их органах человека; «*интеллект»* – только способность);

2) в различных семантических акцентах (в слове «*ум»* – акцент на процессе получения знания, на процессе думания; в слове «*разум»* – на результате этого процесса);

3) в возможности служить характеристикой конкретного человека *«ум»* или человека как вида *«разум»;*

4) в типе и ценности знания (*«разум»* ассоциируется с высшим знанием, «*рассудок»* – с житейским);

5) в возможности обозначать степень способности: «*рассудок»* – определённая способность (ср. «*интеллект»* – это и ум, и умственная способность, и высокая степень их развития).

Синонимы «*разум»* и «*рассудок»* акцентируют итог процесса познания и обозначают набранное знание. На этом основании указанные синонимы запрещается характеризовать с точки зрения скорости и методов получения информации. По этой же причине лексемы «*разум и рассудок»,* в отличие от лексемы «*ум»,* соединяются не с новым, а с хорошим известным значением. Вследствие этого *«разум»* и «*рассудок»* в меньшей мере могут служить свойствами определенного человека. Кроме этого, синонимы *«разум»* и «*рассудок»* объединяются с разнообразными типами знания, с разнообразными ценностями: «*разум»* – с наивысшими этическими мыслями, как добро и зло, в то время как «*рассудок»* считается обыденным, житейским знанием.

Таким образом, осмысление и выражение концептуального отрезка действительности пословицами об уме в русском языке могут быть объяснены, прежде всего, его этимологической историей, максимальным объемом выражаемого понятия и частотностью употребления.

Концепт «ум» анализировался нами на материале пословиц, поскольку они составляют важнейший элемент духовной культуры, содержит в себе смысловое богатство, высказывают семантическую вместимость языка.

Пословица позволяет осмыслить деятельность определенного лингвокультурного народа. Материал нашего исследования был отобран путем сплошной выборки из словарей пословиц и поговорок персидского и русского языков [5; 6] и далее классифицирован на группы.

- В персидском языке понятие «ум» является большой ценностью. Например:

سر بی خرد چون تن بی روان بود [sare bi kherad chon tane bi ravan bovad] буквально означает *«голова без ума, как тела без душа»*. Это понятие в русском языке отражается в пословице «*Голова без ума, что фонарь без света»*.

- У иранцев считается что, ум важен, но приобрести его не так-то просто. Например:

ریشش را در اسیاب سفید نکرده [rishash ra dar asiyab sefid nakarde] дословно означает *«его борода не стали седыми в мельнице»,* эквивалент этот оборот в русском языке будет: «*До седых волос дожил, ума не нажил»*; خر عیسی گرش به مکه برند، چون بیاید هنوز خر باشد [khare Isa garash be Makke barand, chon biyayad hanuz khar bashad] дословно означает *«если осел Исы даже едет в Мекку, когда вернется, еще будет ослом»*. Этот оборот в русском языке используется так: «*Ум за морями не купишь, коли дома нет»*. Чтобы стать умным надо много трудиться: ادم تنبل عقل 40 وزیر را دارد[adame tanbal aghle 40 vazir ra darad] оборот дословно означает *«у лентяя ум сорока везиров (министров)»*. Как видно, в обоих языках используется одинаковый вариант.

- Иранцы верят, что ум не обеспечивается образованностью, учёностью. Учение, таким образом, воспринимается как способ получения знания и приобретения ума / разума. Например:

عقل چیز دیگر است و مدرسه چیز دیگر [aghal chize digar ast va madrese chize digar] буквально обозначает *«Ум – одно, а школа другое».* Но с другой стороны указывается отрицательное влияние учения на умственные способности: دانش چراغ روشن عقل است [danesh cheraghe roshane agha last] дословно означает «наука, свет дороги ума». Оборот «*Учить – ум мочить»* сопоставляется с этой пословицой.

- В Иране считается что, ум реализуется в речемыслительной деятельности. Речь (письменная или устная) / язык является средством представления интеллектуальных способностей человека. Умный человек знает, когда и что сказать в какой ситуации, легко схватывает все, о чем говорят другие, например:

سخن نیکو صیاد دلهاست [sokhane niku sayyade delhast], буквально означает «приятная речь, охотник сердцах». В этом обороте, говорится о том, что, умную речь приятно слышать; سخن هر چه کوته بود خوشتر است [sokhan har che kutah tar bovad khoshtar bovad], дословно означает «чем речь короче, то приятнее». Эта паремия сопоставляется с этим оборотом в русской культуре*: «Краткость – душа ума»;* ابله را در سخن توان دانست [ablah ra dar sokhan tavan danest], которое дословно обозначает «можно узнать идиота, по его речи». Русский эквивалент этого оборота является *«молчи за умного сойдешь»;* آدم عاقل را اشاره ای کافی است [adame aghel ra eshareie kafi ast], дословно означает «умному хватает только один знак». Эта мысль у русских выражается так: «*умный слышит вполголоса;* بشارت است اشارت داند آن کس که [an kas ke besharat ast, esharst danad] дословно означает «кто сам мудрый, то знает знаки», в русском языке существует паремия: «*Умный с полуслова понимает»;* جواب ابلهان خاموشی است [javabe ablahan khamushi ast], дословно означает «молчание – ответ идиотов». Русские используют эту пословицу с таким оборотом: *«Умный молчит, когда глупый ворчит»;* اندک دان بسیار گوست [andak dan besyar gust], дословно означает «кто мало знает, то много говорит». В русскоязычных странах этот смысл выражается так: *«у короткого ума длинный язык»*.

- В представлении иранских пословиц, ум противопоставляется силе. На самом деле, ум важнее. Например:

ادم بی خرد ستور بود [adame bi kherad sotur bovad], дословно означает «не умный человек похож на животных», эквивалент данного оборота в русском языке является так: *И сила уму уступает;* ادمی را عقل می باید نه زور [adami ra aghl mibayad na zur], дословно означает «человеку нужен ум, а не сила». Как видно русский и персидский вариант этой пословицы одинаковы.

- По взгляду иранцев, ум отражает представление о жизненном и бытовом опыте человека. Например:

یک ضرر کردم و استاد شدم [yek zarar kardam va ostad shodam], которое дословно обозначает «раз потерял, а стал мастером». В русском языке для его передачи используется следующий оборот: *Беда мучит, уму учит;* احتیاج مادر اختراع است [ehtiyaj madare ekhtera ast], дословно обозначает «нужда – мать открыта». Носители русского языка используют оборот «*Нужда ум родит»*.

- Иранским народом особенно подчеркивается прагматическая полезность ума. Обладающему умом (опытом / знаниями) легче жить, легче справляться с

трудностями существования; от деятельности глупого никому нет пользы. Например:

عاقل ۲ بار فریب نمی خورد [aghel do bar farib nemikhorad], дословно означает «умный человек два раза не обманывается». В русском языке тоже существует такое выражение как «*Умного дважды не обманешь»*; عقلش به کارش می رسد [aghlash be karash miresad], дословно означает «его ум достигает его действия». Эквивалент этой паремии в русском языке будет оборот: *Умный умом возьмет;* بی آدمی خرد ستور بود [adame bi kherad sotur bovad], дословно означает «не умный человек похоже на животных», употребляемый оборот с таким значением будет: *У кого нет ума – животному подобен;* احتیاط شرط عقل است [ehtiyat sharte aghl ast], дословно означает *«осторожность – признак ума».* Даже умный враг не так опасен, как глупый: دشمن دانا به از نادان دوست [doshmane dana beh az nadane dust], дословно означает «умный враг лучше не умного друга». В русском пословичном словаре встречается похожий оборот «*Не бойся врага умного, бойся врага глупого».* Однако с другой стороны дается негативная оценка чрезмерному наличию ума *(*опыта / знаний): بسیاری حکمت بسیاری اندوه است [besyariye hekmat besyariye anduh ast], дословно означает «чем больше мудрости, тем больше горестности». В русской культуре есть пословица «*Во многой мудрости, много печали»;* کس بر دانش خود بیافزاید، بر غم خود میافزاید [kasi ke bar daneshe khod biyafzayad, bar ghame khod miyafzayad], дословно означает «кто больше учится, тот больше печалится». В русском языке существует паремия: *«Много будешь знать, скоро состаришься».*

- В Иране ряд пословиц эксплицирует знания о том, что приятная внешность не всегда говорит о наличии ума. Наличие ума не зависит от внешних данных. Например:

آدمیت نه به پول و نه به جان و نه به ریش / هندوم پول و بزم ریش و سگم جان دارد [adamiyyat ne be pul va na be jan van a be rish ast / henduam pul va bozam rish va sagam jan darad], дословно означает «человечество не в деньгах, не в душе, и не в бороде / у индийца есть и деньги, и у козла есть борода, и у собаки есть душа». При сопоставлении русских и персидских оборотов нашли такую пословицу: «*Гордись не ростом, а умом»*; عقل آدم قد بلند تا ظهر است [aghle adame ghad boland ta zohr ast], дословное обозначение этого оборота сопоставляется с его русским вариантом *«У длинного человека ум полудня»*; نه هر که به قامت بهتر به قیمت بهتر [na har ke be ghamat behtar be gheimat behtar], дословно означает «не то кто высокий, то его ценности больше». В русской культуре существует пословица: *«Борода длинна, да не к уму она»*; بزرگی به عقل است نه به سال дословно означает «степень человека не зависит от его возраста, а зависит от его мудрости», русский народ передает данную мысль при помощи таких оборотов как: *«Мудрость не от густоты бороды»* и «*Ум не в бороде, а в голове».*

- По вере иранцев, ум характеризует индивидуальность человека. Так как, у каждого человека есть свои слабости, причуды, свои решения, мнения, поступки. Например:

هر سری را سودایی است [har sari ra sodaie ast], дословно означает «у каждой головы есть свое сумасшествие». В русском языке тоже есть похожий оборот: «*Каждый по-своему с ума сходит».*

- В персидских половицах также отражается зависимость таких категорий, как «*ум»* и «*деньги / материальные ценности»*. Например:

تاوانگری به هنر است نه به مال [tavangari be honar ast na be mal], дословно означает «сила человека не в его богатстве, а в его художестве». Оборот с таким значением, в русском пословичном словаре имеет форму *«Умный и без денег богат»;* یک پول زیادی به من بدهد خدا یک عقل به تو [khoda yek aghl be to yek pule ziyadi be man bedahad], дословно означает *«Пусть бог даст тебе ума, а мне побольше денег»;* آدمی را عقل می باید، نه زور *[adami ra aghaal mibayad na zur],* дословно означает «человеку нужен ум, а не сила». Похожий оборот в русской культуре: «*Человеку нужен ум, а не золото».*

- К последней группе нами были отнесены пословицы, в которых ум предстает как нечто количественно измеряемое (по мнению иранцев, ум можно накапливать, увеличивать). Например:

عقل قوت گیرد از عقل دگر [aghl ghovvat girad az aghle degar], дословно означает «умы помогают друг другу». В персидском языке существуют еще два синонимичных оборота с таким же значением: مشورت ادراک و هوشیاری دهد [mashverat edrak va hoshyari dahad], дословно означает «консультация дает человеку познание»*;* رای دو کس نه چون رای یک کس باشد [raaye do kas na chon raaye yek kas bashad], дословно означает «два голоса лучше одного». В русском языке тоже найдутся пословицы с такими значениями: «*Один – хорошо, а два – лучше»*; «*Сколько голов – столько умов»; «Ум добро, а два и лучше того».*

Пословицы русского народа, в которых реализуется исследуемый концепт, также подтверждают:

1. В русских пословицах говорится о реальности и значимости ума.

В качестве основных, наиболее частотных его репрезентантов, как и уже ранее упоминалось, выступает слово «*ум»*. Например: *Наживемся, кума, – наберемся ума; Не за бороду, за ум жалуют; Ум золота дороже.*

2. Ум, в русских паремиях имеет свою материальную локализацию в голове (речь идет об области лба и висков). Например: *Голова без ума что фонарь без свечи; Ум не в бороде, а в голове.*

3. В пословицах русского языка представляется ценностным значением ума. Например: *С умным браниться – ума набраться, с дураком мириться – свой растерять*; *Где ум, там и толк.*

4. Следует отметить, что в русских пословицах подчеркивается, что ум должен быть своевременен. Например: *Пускай ум наперед: отстанет, не догонит; Задним умом дела не поправишь.*

5. Отсутствие ума в русской языковой картине мира связывается, как правило, с отсутствием материальных благ. Например: *Умная голова сто голов кормит, а худая и себя не прокорми; Был бы ум, будет и рубль, не будет ума, не будет и рубля; не будь ума, не будет и рубля.*

6. Россияне думают, что общение с умным полезно. Например: *В умной беседе быть – ума прикупить; С умным разговориться, что меду напиться.*

7. В русской культуре отражается, что в уме сила. Например: *И сила перед разумом никнет; И сила уму уступает; Кулаком победишь одного, а умом – тысячи; Не копьем побивают, а умом; Разум силу победит.*

Пословицы русского народа, в которых реализуется исследуемый концепт, также подтверждают:

1. В русских пословицах говорится о реальности и значимости ума.

В качестве основных, наиболее частотных его репрезентантов, как и уже ранее упоминалось, выступает слово «*ум»*. Например: *Наживемся, кума, – наберемся ума; Не за бороду, за ум жалуют; Ум золота дороже.*

2. Ум, в русских паремиях имеет свою материальную локализацию в голове (речь идет об области лба и висков). Например: *Голова без ума что фонарь без свечи; Ум не в бороде, а в голове*.

3. В пословицах русского языка представляется ценностным значением ума. Например: *С умным браниться – ума набраться, с дураком мириться – свой растерять*; *Где ум, там и толк.*

4. Следует отметить, что в русских пословицах подчеркивается, что ум должен быть своевременен. Например: *Пускай ум наперед: отстанет, не догонит; Задним умом дела не поправишь.*

5. Отсутствие ума в русской языковой картине мира связывается, как правило, с отсутствием материальных благ. Например: *Умная голова сто голов кормит, а худая и себя не прокорми; Был бы ум, будет и рубль, не будет ума, не будет и рубля; не будь ума, не будет и рубля.*

6. Россияне думают, что общение с умным полезно. Например: *В умной беседе быть – ума прикупить; С умным разговориться, что меду напиться.*

7. В русской культуре отражается, что в уме сила. Например: *И сила перед разумом никнет; И сила уму уступает; Кулаком победишь одного, а умом – тысячи; Не копьем побивают, а умом; Разум силу победит.*

8. Русские считают, что ум можно приобрести в процессе жизни. Например: *Молодой стареет – умнеет; Наживемся, кума – наберемся ума.*

9. У русских есть такое мнение, что только на свой ум стоит полагаться. Например: *Брат он мой, а ум у него свой; Чужим умом не долго жить; Чужой ум – до порога.*

10. В русской картине мира, приятная внешность не всегда говорит о наличии ума. Например: *Видом – орел, а умом – тетерев; Личико беленько, да ума маленько.*

11. По мнению русских, ум есть не постоянный атрибут человека: не всегда помогает. Например: *Всяк умен, да задним умом; Всяк дурак на свой лад с ума сходит; Всяк по своему с ума сходит.*

12. По взгляду русских, есть ум, будет и материальное благополучие. Нет ума, нет материального благополучия. Например: *Без ума суму таскать, а с умом деньги считать; Был бы ум, будет и рубль; не будет ума, не будет и рубля; Без ума человеку сума.*

13. Субъектом «ума» в русских пословицах выступает м можно приобрести, но и потерять. Например: *Время и случай ум дают; От богатства умнеют, от нужды глупеют.*

14. В русском языке, «ум» уступает силе. Например: *Сила ум ломает; Сила – уму могила.*

15. Русские считают что, «ум» нельзя приобрести. Например: *В соседи за умом не пойдешь; Ума нет, так в аптеке не купишь.*

16. Русский народ думает что, «ум» может быть нерационально использован. Например: *И с умом, да с сумой; Без ума едут в карете, а с умом идут пешком.*

17. От чужого ума мало пользы. Например: *Жить чужим умом – не скопить дом; За чужим умом – не за своим горбом, не надежно.*

18. То, что очевидно в русской культуре, «ум» не подвластен границам. Например: *В уме концов не выровняешь; Ум городьбой не огородишь.*

19. В русскоязычных странах, умный человек считается деятельным. Например: *Ленивые руки не родня умной голове; У умной головы сто рук.*

Таким образом, на основе проанализированного пословично-поговорочного материала русского и персидского языков можно сделать следующие выводы.

1. Содержа в весьма краткой форме жизненную логику, моральные обычаи и нормы, пословицы обобщают эксперимент народов и представляют возможным лингвистам обнаружить отношение каждой нация к миру в целом. Паремии обобщают народный эксперимент и дают возможность лингвистам высказывать отношение каждой народности к миру в общем. Следовательно, паремиологическая, как составная часть языковой картины мира является одним из важных ресурсов толкования концепта в исполнении его национально-культурной особенности.

2. Во-вторых, концепт «ум» обнаруживает высокую степень лингвистической репрезентации в составе пословиц русского и персидского народов, но их концептуализация несколько отличается. К одиннадцати совпадающим позициям в обоих языках, в русском языке добавляются утверждения о том, что ум не подвластен границам, ум имеет свою материальную локализацию в голове (речь идет об области лба и висков), его нельзя приобрести, ум должен быть своевременен, от чужого ума мало пользы, ум уступает силе, иногда он может быть нерационально использован, умный человек всегда деятельный.

Библиографический список

1. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс Текст.* Москва: Издательство Гнозис, 2004.
2. Лихачев Д.С. *Заметки о русском.* Москва, 1984.
3. Даль В.И. *Пословицы и поговорки русского народа.* Санкт-Петербург, 1998.
4. Голованивская М.К. *Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка.* Москва: Изд-во МГУ имени М.В. Ломоносова. Москва, 1997.
5. Курогли Х. *Персидско-русский словарь пословиц и поговорок.* Тегеран: Изд-во Гутенберг, 1992.
6. Фарсадманеш С., Ежова Л. *Русско-персидский словарь пословиц и поговорок.* Тегеран: Изд-во тегеранского университета, 2005.

References

1. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs Tekst.* Moskva: Izdatel'stvo Gnozis, 2004.
2. Lihachev D.S. *Zametki o russkom.* Moskva, 1984.
3. Dal' V.I. *Poslovicy i pogovorki russkogo naroda.* Sankt-Peterburg, 1998.
4. Golovanivskaya M.K. F*rancuzskij mentalitet s tochki zreniya nositelya russkogo yazyka.* Moskva: Izd-vo MGU imeni M.V. Lomonosova. Moskva, 1997.
5. Kurogli H. *Persidsko-russkij slovar' poslovic i pogovorok.* Tegeran: Izd-vo Gutenberg, 1992.
6. Farsadmanesh S., Ezhova L. *Russko-persidskij slovar' poslovic i pogovorok.* Tegeran: Izd-vo tegeranskogo universiteta, 2005.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 811.512.15

Subrakova V.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Language Sector of Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: subrakova@mail.ru*

MEDIAL BICONSONANTAL COMBINATIONS IN DIALECTS OF THE KHAKASS LANGUAGE (KYZYL DIALECT). The article analyzes features of sounds combinations in the Kyzyl dialect of the Khakass language. The work determines what types of sound combinations are used in root morphemes. The results of the analysis of the linguistic material demonstrate that in the Kyzyl dialect of the Khakass language in medial preconsonantal position noise unvoiced consonants combines with noise unvoiced consonants C_1 and with low noise consonants C_3. Noise voiced consonants appear in the preposition only to low noise consonants C_3. Low noise consonants are combined in this position with noise unvoiced C_1 and noise voiced C_2 and low noise consonants C_3.

Key words: **phoneme, implements, noise consonants, low noise consonants, sounds combinations, pre- and postposition, dialect, khakas language.**

В.В. Субракова, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сектора языка, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: subrakova@mail.ru*

МЕДИАЛЬНЫЕ БИКОНСОНАНТНЫЕ СОЧЕТАНИЯ В ДИАЛЕКТАХ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА (КЫЗЫЛЬСКИЙ ДИАЛЕКТ)

В настоящей статье анализируются особенности сочетаемости звуков в кызыльском диалекте хакасского языка, а также проанализировано, какие типы сочетаний используются в корневых морфемах. Результаты анализа лингвистического материала показывают, что в кызыльском диалекте хакасского языка в медиально-преконсонантной позиции шумные *глухие* согласные сочетаются с шумными глухими согласными C_1 и с малошумными согласными C_3. Шумные *звонкие* согласные выступают в препозиции только к малошумным согласным C_3. *Малошумные* согласные комбинируются в этой позиции и с шумными глухими C_1, и с шумными звонкими C_2, и с малошумными согласными C_3.

Ключевые слова: **фонема, инвентарь, шумные согласные, малошумные согласные, сочетаемость звуков, пре- и постпозиция, диалект, хакасский язык.**

Одной из основных задач фонологического исследования является выявление инвентаря функциональных единиц – фонем – совокупностью различных методов и приёмов. Исходя из понимания фонемы как минимальной смыслоразличительной единицы языка и в соответствии с принципами функционального анализа, при определении состава фонем за основу были приняты критерии различительной релевантности, дополнительного распределения и свободного варьирования [1, с. 149 – 152].

В области фонетики анализ используется как метод изучения сложных явлений (артикуляций, ударения, интонации и т. п.) путём расчленения их на составные элементы и выделения скрытых в них более простых явлений [2, с. 20]. Изучение закономерностей сочетаемости звуков того или иного языка в составе словоформы требует исследования механизмов ассимиляции – артикуляционного уподобления звуков в потоке речи как одного из наиболее распространённых видов комбинаторных изменений звуков, происходящих между звуками одного типа – гласными либо согласными [3, с. 48]. В процессе отождествления фонов в качестве реализаций тех или иных фонологических единиц учитываются их позиционные и комбинаторные характеристики. О.С. Ахманова даёт такое определение термина комбинаторный: то же, что позиционный [4, с. 200]. Считаем необходимым разграничить понятия комбинаторный и позиционный: комбинаторные изменения звуков обусловлены сочетаемостью (комбинаторикой) в потоке речи, позиционные изменения обусловлены позицией звука в словоформе.

Цель данной статьи – выявить особенности сочетаемости консонантов в кызыльском диалекте хакасского языка, а также проанализировать, какие типы сочетаний используются в корневых морфемах. Ранее на основании анализа полученных материалов в говоре в исконно хакасских словоформах было выявлено 21 согласных фонем – 14 шумных: p, b, t, d, s, z, ʃ′, ʒ′, ʃ, ʒ, k, g, χ, C, и семь малошумных: m, n, r, l, j, ɣ, n. Звуки v, f, ts, употребляющиеся только в словах, заимствованных из русского и через русский язык, здесь не рассматриваются. Качественно-количественные характеристики звуков даются предварительно на слух.

Рассмотрим более подробно особенности комбинаторики согласных в кызыльском диалекте в середине слова.

Препозиция медиально-биконсонантных сочетаний -V[C]CV-

В составе медиально-биконсонантного сочетания шумный глухой согласный **р** сочетается препозитивно с шумными глухими согласными **р, t, s, ʃ, χ,** напр.: **аппаzаш** ‘совершенно белый’, **хаптырzаш** ‘захмелевший’, **хапсаг** ‘эпидемия’, **эпші** ‘женщина’, **хапхыс** ‘ухват’. В этой позиции звук **р** с малошумными и с шумными звонкими согласными не комбинируется.

Шумный глухой консонант **t** сочетается препозитивно с шумными глухими согласными **р, t, s, ʃ, k, χ,** напр.: **атпа** ‘не стреляй’, **аттар** ‘кони’, **сатса** ‘если будет продавать’, **атша** ‘стреляет’, **хатхах** ‘жабры’, **тітриге** ‘дрожать’. С шумными звонкими C_2 согласными не констатируется, с малошумным **r** встретился всего один пример.

В медиально-биконсонантной позиции шумный глухой звук **s** встречается в препозиции к шумным глухим согласным **p, t, s, ʃ, k, χ,** напр.: **щеспе** ‘поплавок’, **сестек** ‘перстень с камнем’, **хассар** ‘к гусю (напр. п.)’, **хоосшы** ‘художник’, **эскі** ‘старый, весло’, **хысхыш** ‘пинцет’. С шумными звонкими и с малошумными согласными в этой позиции звук **s** препозитивно не сочетается.

Шумный глухой звук **ʃ́** в медиально-биконсонантной позиции может предшествовать шумным **k, χ,** напр.: **іщкер** ‘восток’, **хыщхырысхан** ‘закричал’, в препозиции к шумным звонким и малошумным звук **ʃ́** не встречается.

Шумный глухой звук **ʃ** в медиально-биконсонантной позиции может предшествовать шумным **t, k, χ** и малошумному **n,** напр.: **ыштых** ‘крынка’, **јшкі** ‘коза’, **шошха** ‘свинья’, **омашнау** ‘ложкой (тв. п.)’. В данной позиции звук **ʃ** с шумными звонкими не сочетается.

Шумный глухой согласный **k** в составе медиально-биконсонантных сочетаний комбинируется препозитивно с шумными глухими **p, t, s, k,** напр.: **тјкпещ** ‘пень’, **пилектиге** ‘готовить, заготавливать’, **тиксі** ‘весь’, **тэкке** ‘зря’, **сјјкке** ‘кости (дат. п.)’.

Глухой спирант **χ** комбинируется с постпозитивными шумными глухими согласными **p, t, s, ʃ, χ,** напр.: **тохпах** ‘выпуклый’, **тыхтиға** ‘налаживать’, **хахпаш** ‘кора’, **йахсы** ‘хорошо, хороший’, **тахта** ‘лавка, мост’, **палыхшы** ‘рыбак’, **соохха** ‘морозу’, а также с малошумным согласным **l,** напр.: **пахлиға** ‘смотреть’.

В медиально-биконсонантных комплексах шумный звонкий звук **b**, как и в сагайском диалекте хакасского языка, сочетается препозитивно только с малошумными согласными **r, l,** напр.: **шебрек** ‘тряпка’, **саблыг** ‘знаменитый’.

Шумный звонкий звук **z** комбинируется с малошумными **l, n, r**: напр.: **пызлах** ‘сыр’, **хазна** ‘государство’, **позрах** ‘воскресенье’.

В данной позиции шумные звонкие **d, ʒ́, ʒ** не констатируются.

Малошумный согласный **m** в этой позиции комбинируется со звонкими согласными **d, z, ʒ́** и с малошумным согласным **n,** напр.: **эмдік** ‘дикий, необученный’, **амды** ‘сейчас’, **умзах** ‘мягкий’, **амзиға** ‘пробовать’, **тамхых** ‘капля’, **тамныг** ‘вкусный, питательный’.

Малошумный **n** комбинируется с шумными глухими согласными **s, ʃ** со звонкими **d, ʒ́, ʒ, é** и с малошумным согласным **m, n,** напр.: **корынса** ‘горница’, **шоншалах** ‘ласка’, **нандыг** ‘приданое’, **кэнхі** ‘цепь’, **монжар** ‘воротник’, **шоңиа** ‘народу (дат. п.)’, **шойланма** ‘не ври, не обманывай’, **синніг** ‘имеющий меру’.

Малошумный звук **r** комбинируется с шумными глухими согласными **t, s, ʃ́, ʃ, k, χ,** со звонкими согласными **b, d, g, C,** с малошумными согласными **n, l,** напр.: **орты** ‘середина’, **торсых** ‘мозоль’, **арса** ‘или’, **перщек** ‘почки’, **моршо** ‘цветок’, **щерки** ‘тапки’, **сјјрке** ‘волокушка (охотничья)’, **орха** ‘позвонок’, **кирбе** ‘пиявка’, **керхек** ‘лопата’, **торда** ‘осадок масла’, **иргін** ‘вечером’, **арңамах** ‘Рождество’, **харны** ‘живот=его’, **шарлау** ‘обрыв’, **тітриге** ‘дрожать’, **табрах** ‘быстро’, **егре** ‘суп’, **хойралаға** ‘кривляться’, **хоһриға** ‘журчать’.

Малошумный звук **l** сочетается с шумными глухими согласными **t, ʃ, k,** с шумными звонкими согласными **b, d, ʒ́, ʒ, g, C,** напр.: **шылтырах** ‘стекло, бутылка’, **шымалшах** ‘мизинец’, **келкі** ‘смех’, **шалбах** ‘лепёшка, широкий’, **щилбігей** ‘копчик’, **јзелдірік** ‘низина в горах’, **щелхі** ‘слуга’, **шылжау** ‘ползал, ползающий’, **кјлге** ‘носик чайника’, **салиай** ‘крапива’, **шылиайах** ‘масленица’.

Малошумный звук **j** комбинируется с шумным глухим согласным **χ**, с шумными звонкими **b, d, ʒ, é,** с малошумными согласными **m, n, r, l,** напр.: **хайхиға** ‘удивляться’, **ойба** ‘пепел’, **тайде** ‘дедушка, отец матери’, **найжы** ‘друг, товарищ’, **пуйиан** ‘ёлка’, **хаймах** ‘сметана’, **тэйне** ‘тетка, старшая сестра матери’, **эйрен** ‘напиток из квашенного молока’, **пайлау** ‘пихта’.

Малошумный звук **ŋ** комбинируется с шумными звонкими согласными **d, z, ʒ,** с малошумными согласными **m, n,** напр.: **тоудол** ‘град’, **кјузиге** ‘пригореть (о каше или супе)’, **аужыл** ‘охотник’, **неумір** ‘дождь’, **сјуне** ‘марьин корень’.

Малошумный консонант **ɣ),** в препозиции медиально-биконсонантной группы отмечен в сочетании с шумными звонкими согласными **d, ʒ́, g** а также с малошумными **r, l,** напр.: **пугдай** ‘пшеница’, **кqгхі** ‘человек, пишущий песни’, **пегзер** ‘к пегу (напр. п.)’, **эргі** ‘старый’, **щэгліг** ‘жирный’, **аглах** ‘малочисленный’.

Малошумный консонант **C<** в данной позиции не зафиксирован.

Постпозиция медиально-биконсонантных сочетаний -VC[C]V-

В медиально-биконсонантных сочетаниях шумный глухой звук **p** встречается в постпозиции к шумным глухим согласным **p, t, s, χ,** напр.: **шаппаш** ‘сплошной’, **сетпер** ‘мешок’, **щеспе** ‘поплавок’, **хахпаш** ‘кора’.

Звук **t** комбинируется постпозитивно с шумными глухими согласными **p, t, s, k, χ** и с малошумным согласным **n, l, r,** напр.: **хаптар** ‘мешки’, **аттар** ‘кони’, **сэстек** ‘ягода’, **емектеп** ‘ползти на коленях’, **сыхтиға** ‘плакать’, **эспинту** ‘не слышит=он’, **шылтыс** ‘корень, звезда’, **орта** ‘правильно’.

Шумный глухой звук **s** выступает в постпозиции к шумным глухим согласным **p, t, s, k, χ** и к малошумному **r,** напр.: **хапсаг** ‘эпидемия’, **паратсау** ‘если пойдешь’, **хассар** ‘копайте’, **тиксі** ‘весь’, **йахсы** ‘хорошо, хороший’, **паарсах** ‘ласковый’, **тірсек** ‘ячмень’, **хорсах** ‘не имеющий передних зубов’.

Звук **ʃ́** комбинируется постпозитивно с шумными глухими согласными **p, s,** и с малошумными **r,** напр.: **эпщигей** ‘чертополох’, **кјглесще** ‘поёт, радуется’, **перщек** ‘почки деревьев’.

Звук **ʃ** сочетается постпозитивно с шумными глухими согласными **p, s, χ** и с малошумными **r,** напр.: **эрепші** ‘муж с женой’, **хоосшы** ‘художник’, **пахшар** ‘скворец’, **хуршаг** ‘пояс, оборки’.

Шумный глухой звук **k** встречается в постпозиции к шумным глухим согласным **p, t, s, ʃ́, k** и к малошумным **r, l,** напр.: **тјкпе** ‘не лей, не выливай’, **ітке** ‘затылок’, **эскі** ‘старый, весло’, **іщкер** ‘восток, на восток’, **тэкке** ‘зря’, **моркам** mɔrkam ‘обшлаг’, **келкі** ‘смех’.

Шумный глухой звук **χ** функционирует в качестве 2-го члена медиально-биконсонантного комплекса после шумных глухих согласных **p, t, s, ʃ** и малошумных **r, j** напр.: **хапхыш** ‘ухват’, **матха** ‘никотин’, **хысхыш** ‘пинцет’, **ыштых** ‘крынка’, **харашхай** ‘ласточка’, **орха** ‘позвонок’, **хайхиға** ‘удивляться’.

Шумный звонкий звук **b** комбинируется постпозитивно с малошумными **r, l, j, g** напр.: **парбах** ‘ветвистый’, **албуиа** ‘соболь’, **ойба** ‘пепел’, **тэгбе** ‘не трогай’.

Звук **d** в этой позиции встречается с препозитивными малошумными **m, n, r, l, j, ŋ, ɣ),** напр.: **эмдік** ‘дикий, необученный (о лошади)’, **тендек** ‘дымоход’, **јскенде** ‘когда рос’, **хурда** ‘тощий скот’, **тілдіс** ‘сплетни’, **хайдаг** ‘сколько, какой’, **пугдай** ‘пшеница’, **кегден** ‘десна’, **тоудол** ‘град’, **сјунјндег** ‘малиновый’, **пэгдіу** ‘пега (род. п.), начальника’.

Шумный звонкий звук **z** сочетается постпозитивно с малошумными согласными **m, l, j, r, ŋ,** напр.: **умзах** ‘мягкий’, **амзиға** ‘пробовать’, **килзе** ‘если придет’, **піреейзі** ‘кто-нибудь’, **парза** ‘если пойдёт’, **хауза** ‘курительная трубка’.

Шумный звонкий звук **ʒ́** комбинируется в постпозиции к малошумным **m, n, l, r, j,** напр.: **эмхихек** ‘немного, чуточку’, **энхе** ‘сколько’, **элхі** ‘посыльный’, **щелхі** ʃ́ɜlʒ́g ‘слуга’, **керхек** kürʒ́Ek ‘лопата’, **тэйхе** tsjʒ́ɜ ‘бабушка по матери’.

Шумный звонкий звук **ʒ** сочетается в постпозиции с малошумными согласными **m, n, l, ŋ, g (ɣ),** напр.: **хамжы** ‘кнут’, **шарааңжа** ‘пока не рассвело’, **ааліжы** ‘гость’, стрелок’, **аужы** ‘охотник’, **адыгжы** ‘охотник.

Шумный звонкий **g** выступает в постпозиции к малошумным согласным **n, r, l,** напр.: **эйленгем** ‘вернулся’, **иргін** ‘вечером’, **илгек** ‘сито’.

Шумный звонкий звук **C** комбинируется с малошумными согласными **m, r, l, j,** напр.: **хамза** ‘шаману’, **хуриах** ‘нёбо’, **орыы** ‘детёныш марала’, **тоуыриы** ‘дятел’, **хулиа** ‘лёгкие’, **пуйиан** ‘ёлка’.

В постпозиции медиально-биконсонантного сочетания малошумный **m** комбинируется только с препозитивными малошумными согласными **n, j, ŋ,** напр.: **шойланма** ‘не ври, не обманывай’, **хаймах** ‘сметана’, **нэумір** ‘дождь’.

Малошумный **n** встречается в постпозиции к шумному звонкому согласному **z** и к малошумным **m, n, r, l, j, ŋ,** напр.: **хазна** ‘государство’, **хамниза** ‘шаманить’, **ханныг** ‘кровяной’, **турна** ‘журавль’, **хулнах** ‘жеребенок’, **эйнелер** ‘черти’, **ауношш** ‘охотник’.

Малошумный **r** комбинируется с препозитивными шумными глухими согласными **t,** с шумными звонкими **b,** с малошумными **j, ɣ<, ŋ,** напр.: **тітриге** ‘дрожать’, **табрах** ‘быстро’, **егре** ‘суп’, **хойралаza** ‘кривляться’, **хohриza** ‘журчать’.

Звук **l** комбинируется с препозитивными шумными глухими согласными **χ,** с шумными звонкими согласными **b, z,** с малошумными согласными **r, j, g<,** напр.: **хахлиza** ‘клевать’, **саблыг** ‘знаменитый’, **пызлах** ‘сыр’, **аарлыг** ‘дорогой’, **хойлиza** ‘печь’, **оглы** ‘сын=его’.

Малошумные **j** и **ŋ** в постпозиции не зафиксированы.

Результаты анализа лингвистического материала показывают, что в кызыльском диалекте хакасского языка в медиально-преконсонантной позиции -V[C]CV- шумные *глухие* согласные сочетаются с шумными глухими согласными C_1 и с малошумными согласными C_3. Шумные *звонкие* согласные выступают в препозиции только к малошумным согласным C_3. *Малошумные* согласные комбинируются в этой позиции и с шумными глухими C_1, и с шумными звонкими C_2, и с малошумными согласными C_3.

В медиально-постсонантной позиции шумные *глухие* сочетаются с препозитивными шумными глухими C_1 и малошумными C_3. Шумные *звонкие* согласные выступают в постпозиции только к малошумным согласным C_3. *Малошумные* согласные сочетаются постпозитивно и с шумными глухими C_1, и с шумными звонкими C_2, и с малошумными согласными C_3.

Таким образом, как в препозиции, так и в постпозиции, встречаются *все три типа* согласных: C_1, C_2, C_3.

Как показал анализ, для кызыльского диалекта допустимыми являются следующие сочетания:

шумный глухой	+	шумный глухой	$C_1 + C_1$
шумный глухой	+	малошумный	$C_1 + C_3$
шумный звонкий	+	малошумный	$C_2 + C_3$
малошумный	+	шумный глухой	$C_3 + C_1$
малошумный	+	шумный звонкий	$C_3 + C_2$
малошумный	+	малошумный	$C_3 + C_3$

Таким образом, комбинаторные возможности согласных кызыльского диалекта в медиально-биконсонантных комплексах являются типичными для тюркских языков. Сочетания малошумный + шумный глухой $C_3 + C_1$, встречающиеся (так же, как и шумные глухие согласные C_1 в интервокальной позиции) в современных тюркских языках Южной Сибири в весьма ограниченном количестве лексем, являются малопродуктивными и в кызыльском диалекте.

Библиографический список

1. *Общее языкознание. Внутренняя структура языка.* Москва, 1972.
2. Трахтеров А.Л. *Английская фонетическая терминология.* Москва, 1962.
3. *Лингвистический энциклопедический словарь.* Москва, 1990.
4. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов.* Москва, 1966.

References

1. *Obschee yazykoznanie. Vnutrennyaya struktura yazyka.* Moskva, 1972.
2. Trahterov A.L. *Anglijskaya foneticheskaya terminologiya.* Moskva, 1962.
3. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva, 1990.
4. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* Moskva, 1966.

Статья поступила в редакцию 22.10.18

УДК 811.512.15

Subrakova V.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Language Sector of Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: subrakova@mail.ru*

BELTYRSKY SPEECH OF THE SAGAISKY DIALECT OF THE KHAKASS LANGUAGE. In the framework of the realization of a grant project “Modern existence of the Khakass folklore”, supported by the Russian Foundation for basic research, scientific staff of folklore, literature and language sector at Khakass Scientific-Research Institute of Language, Literature and History in the year 2018 conducted an integrated language and folklore-ethnographic expedition to villages of Bey district in the Republic of Khakassia, Russia. In the course of the work the spontaneous speech of Beltyrsky speakers is recorded. The article gives characteristics of noise and low-noise sounds that function in the Beltyr speech of the Sagaisky dialect of the Khakass language, as well as its phonetic features characteristic of this dialect. The study is conducted with the support of the RFBs grant t No. 18-012-00695/18 «a».

Key words: Khakass literary language, Sagaisky dialect, patois, informant, distribution, combinatorics, spontaneous speech.

В.В. Субракова, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сектора языка, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: subrakova@mail.ru*

БЕЛЬТЫРСКИЙ ГОВОР САГАЙСКОГО ДИАЛЕКТА ХАКАССКОГО ЯЗЫКА

Исследование проведено при поддержке гранта РФФИ № 18-012-00695/18 «а».

В рамках реализации грантового проекта «Современное бытование хакасского фольклора», поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований, научные сотрудники сектора фольклора, сектора литературы и сектора языка Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории в 2018 году провели комплексную языковую и фольклорно-этнографическую экспедицию по сёлам Бейского района Республики Хакасия. В ходе работы была записана спонтанная речь носителей бельтырского говора. В статье дается характеристика шумных и малошумных звуков, которые функционируют в бельтырском говоре сагайского диалекта хакасского языка, а также выявлены некоторые фонетические особенности, характерные для данного говора.

Ключевые слова: **хакасский литературный язык, сагайский диалект, говор, информант, дистрибуция, комбинаторика, спонтанная речь.**

Современные диалекты хакасского языка разделяются на две группы: 1) сагайско-бельтырскую группу свистящих диалектов, к которой относятся сагайский и ассимилированный им бельтырский диалект и 2) качинско-койбальско-кызыльскую группу шипящих диалектов, к которой относятся качинский диалект с ассимилированным койбальским, а также диалекты кызыльский и шорский, сближающийся по своему характеру с соседним шорским языком [1, с. 4].

В научной литературе бельтырский говор рассматривается в составе сагайского диалекта.

Сагайский диалект и бельтырский говор характеризуются в настоящее время следующими общими признаками в области согласных:

а) отсутствие в коренных словах шипящих согласных **ш/ж** и замещение их ***с/з:*** **тас** ‘камень’, **тазы** ‘его камень’ (вместо **таш, тажы** в других диалектах), **сылтаг** ‘причина’ (вместо **шылтак**);

б) отсутствие в коренных словах конечных **ч/ш** и переход этих согласных в с/з: ас- ‘открывать’, азых ‘открытый’, сас ‘волосы’, сазы ‘его волосы’

в) наличие **ч** в начале слов: **чайғы** ‘лето’, **чар** ‘берег’, **чахсы** ‘хорошо’, но **сортан** ‘щука’ (вместо **чортан/ шортан** в других языках), **сана** ‘лыжи’ (вместо **чана/ шана** в других языках) и т.д.

г) переход начального **б/ п > м: мӱзік** ‘высокий’ (вместо **пӧзік**); **чамыс** ‘низкий’ (вместо **чабыс**)

В области гласных:

а) переход **о>у: хул** ‘рука’, **ут** ‘огонь’ (вместо лит. **хол, от**);

б) переход **ӧ> ӱ: ӱскі** ‘коза’, **ӱл** ‘мокрый’ (вместо лит. **өскі, өл**);

в) переход **оо> уу: чуух** ‘разговор’, **суух** ‘холодно’ (вместо лит. **чоох, соох**);

г) переход **өө> ӱӱ: кӱӱк** ‘кукушка’, **ӱӱр** ‘вверх’ (вместо лит. **көөк, өөре**);

д) явление метатезы: **ахсыр** ‘жеребец’, **ӱрген** ‘учиться’ (вместо лит. **асхыр, ӱгрен**) [1, с. 5].

Первая попытка изучить бельтырский говор была предпринята Ц.Д. Номинхановым на основе материала, собранного им самим и другими сотрудниками экспедиции Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории в 1947 г. Ц.-Д. Номинхановым были проведены наблюдения по фонетике: дана краткая характеристика звуков данного говора, а также были определены некоторые их соответствия звукам литературного языка.

Ц. Д. Номинханов в бельтырском говоре констатировал 8 гласных звуков: ***а, о, у, ӧ, ӱ, э, ы, и*** – делит он их на долгие, нормальные и краткие. А также определил в каких позициях эти звуки встречаются: ***долгие*** зафиксировал в анлауте, ауслауте и середине слова: например: **а:рчи** ‘кисломолочный продукт’, **чуға:р** ‘вверх ’, и **пір дее** ‘никогда’; так же как и долгие гласные ***нормальные*** констатированы во всех трёх позициях, например: **арға** ‘коромысло’, **алас** ‘дятел’, **ханаа** ‘телега’; ***краткие*** гласные только в середине и конце слова, например: **ағ(ы)с** ‘дерево’, **с(ы)лер** ‘вы’, **кир(э)** ‘старый’.

Звук «***э»*** зафиксировал во всех позициях, например: **эн** ‘нора’, **кӱнэк** ‘ведро’, **тӱгэ** ‘бревно’, **сӱбэ** ‘ель’. В современном хакасском литературном языке данный звук встречается, в основном, только в анлауте, например: **эмек** ‘проволока’, **ээ** ‘хозяин’, **ээк** ‘подбородок’ **ээн** ‘плечо’ и т. д.

Ц.Д. Номинханов определил в бельтырском говоре обязательный переход звука ***о*** > в ***у***, например: **уғыр** ‘вор’, **урай** ‘поздно’, **турбас** ‘мох’, **мунчых** ‘бусы’, **турбах** ‘теленок до двух лет’ вместо литературного **оғыр, орай, мончых** и **торбах.**

Также переход **ӧ** > в **ӱ,** например: **чӱрче** ‘ходит’, **кӱрче** ‘видит, смотрит’, **кӱк** ‘зелёный, синий’, **ӱрке** ‘суслик’, **ӱртек** ‘утка’, **ӱл** ‘мокрый’, **тӱӱй** ‘похожий, подобный’ вместо литературного **чӧрче, көрче, көк, өртек, өрке, өл, төөй** [2, с. 5].

Автор в своём исследовании пишет, что эти соответствия наиболее устойчивые по сравнению с другими переходами.

В бельтырском говоре были зафиксированы следующие переходы:

А> в **Ы,** или **И**

Литературный язык	Бельтырский говор	Значение
ағас	ағыс	дерево
сабан	сабын	кадка
парчалар	парчилэр	идут
санапча	санапчи	считает

Следует отметить, что эти переходы наиболее характерны в глагольных формах, чем в существительных.

І, И > Э

Литературный язык	Бельтырский говор	Значение
іңе	энге	иголка
ін	эн	нора, берлога
ибіріг	ибэрэг	поминка
өріңме	ӱрэмэ	сметана

Как мы видим для бельтырского говора было характерно использование ***э*** вместо ***«і»***, автор отметил, что данный звук характерен для хакасского литературного языка, а в бельтырском говоре не употреблялся, лишь отметил, что слова с использованием ***«і»*** «используют в речи молодые люди», носители бельтырского говора.

В бельтырском говоре Ц.-Д. Номинханов зафиксировал 18 согласных звуков: **с, к, х, п, м, н, т, р, ң, л, г, ғ, ч, ч, б, з, д, ц**.

Условно автор разделил согласные звуки на 5 групп:

1) согласные, которые встречаются во всех позициях: **с, к, х, п, м, н, т; суг** ‘вода’, **хысхыр** ‘кричи’, **маас** ‘слепень’, **кызы** ‘человек’, **кӱмӱскэ** ‘бровь’, **киик** ‘коза дикая’, **хумый** ‘плохо’, **хахпан** ‘капкан’, **хармах** ‘удочка’, **пас** ‘голова’, **апчах** ‘старик’, **кип** ‘пальто’, **малты** ‘топор’, **сымнэ** ‘рябчик’, **харам** ‘жадный’, **наах** ‘щека’, **кӱнӱрте** ‘днем’, **хулун** ‘жеребенок’, **тыт** ‘лиственница’, **чистек** ‘ягода’.

2) согласные, употребляющиеся в середине и ауслауте: **р, ң, л, г, ғ: арыг** ‘чистый’, **амыр** ‘спокойный’, **наңмыр** ‘дождь’, **булуң** ‘угол’, **алдағ** ‘широкий’, **абыл** ‘мотыга’, **пӱгрек** ‘почки’, **кӱрек** ‘бурундук’, **ағылбай** ‘голубой’, **тағ** ‘гора’.

3) согласные, встречающиеся в анлауте и середине слова: **ч, ч, б; чорға** ‘иноходец’, **пичем** ‘сестра моя’, **чағ** ‘сало’, **чухчас** ‘копалка’, **игбен** ‘наплечник женского платья’.

4) согласные, которые констатированы только в середине слова: **з, д**; **азых** ‘открытый’, **амдара** ‘шкатулка’.

5) согласные, встречающиеся только в заимствованных словах: **ц**.

Таким образом Ц.-Д. Номинханов провел исследование функционирования шумных и малошумных согласных во всех возможных позициях, а в каких комбинациях находились данные звуки, к сожалению, не рассмотрел. Также привел качественные характеристики некоторых согласных звуков. Так он пишет, что произношение **«ч»** и **«ч»** не идентичны с литературными звуками, на слух он определил его как среднее между **«ч»** и **«ч»,** есть предположение, что он имел в виду звук **«щ»** и то же самое со звуками **«п»** и **«б»**, в данном случае, предполагаем, что речь идет о звуке **«β»**.

Звук **«н»** который встречается в литературном языке в начале слова, в бельтырском говоре выпадает и слово начинается с гласного звука, напр.: **име** ‘что’, **ымырха** ‘яйцо’, **ымырт** ‘черёмуха’, **ымах** ‘сказка’, **іскечек** ‘тонкий’, вместо литературного **ниме, нымырха, нымырт, нымах, ніскечек.**

Зафиксировал примеры выпадения **«р»** и **«л»,** напр.: **кизеге** ‘пилить, резать’, **тудаға** ‘держать’, **идеге** ‘делать’, **паған** ‘пошел’ (вместо литературного **кизерге, тударға, идерге, парған**); **поған** ‘был’, **саған** ‘положил’, **киген** ‘пришел’ (вместо лит. **полған, салған, килген**). В этом бельтырский говор схож с кызыльским диалектом хакасского языка [2].

Следующим исследователем звуков бельтырского говора был М.И. Боргояков. В своих исследованиях он выявил следующие отличительные фонетические особенности:

1) отсутствие широких ***о, ӧ*** и ***оо, өө,*** но под влиянием литературного языка они могут появляться в речи;

2) наличие разных звуков в одной и той же позиции, напр.: вместо ***а*** в литературном языке в говоре встречается ***ы*** и, наоборот, вместо ***ы-а:*** **анды – анда** ‘там’, **азрынарға – азыранарға** ‘кушать’, **оолых – оолах** ‘мальчик’, **матып – матап** ‘сильно’, **алтанда – алтында** ‘внизу’, **малта – малты** ‘топор’, **торға – торғы** ‘шёлк’;

3) соответствие ***і – е (э), и – э (е):*** **көзінек – көзенек** ‘окно’, **тиглек – тегілек** ‘колесо’, **тире – теер** ‘шкура’ и т.д.;

4) соответствие ***э (е) – і:*** **иркен – иркін** ‘порог’, **тӱлге – тӱлгӱ** ‘лиса’, **мӱзек – пӧзік** ‘высокий’;

5) соответствие, ***а – у*** и ***у – а:*** **пулат – пулут ‘**облако’, **хузурах – хузурух** ‘хвост’, **хурча – хурчу** ‘наперсток’, **сулу – сула** ‘овёс’ и т.д.;

6) соответствие ***у – о, ӱ – ӧ:*** **мунңых – монңых** ‘бусы’, **нуған – ноған** ‘зеленый’, **кӱк – көк** ‘синий, зеленый’, **ӱдік – ӧдік** ‘обувь’ и т.д. [3, с. 90].

Для системы консонантизма бельтырского говора М. И. Боргояков выявил следующие особенности:

1) звук ***«м»*** в анлауте и середине слова соответствует звукам ***«п», «б»*** в литературном: **амдыра – абдыра** ‘шкатулка’, **мічік – пічік** ‘письмо, грамота’, **малты – палты** ‘топор’, **самдыр – сабдар** ‘соловый’ и т.д.;

2) соответствие ***д – н, л:*** **алды – алны** ‘перед, раньше’, **аалда- –**

аалла- ‘гостить’, **пурда – пурны** ‘нос’, **килді – килні** ‘невестка’, **харды – харны** ‘живот=его’, **орды – орны** ‘место=его’, **мойды – мойны** ‘шея=его’ и т.д.;

3) соответствие ***ч – н:*** **чымчах – нымзах** ‘мягко’, **чітке – нітке** ‘затылок’;

4) встречаются еще другие соответствия: **игбен – иңмен** ‘наплечник национального женского платья’, **чидір – чиділ** ‘кашлять’, **тӱрче – чӱрче** ‘ненадолго’, **аккелген – ал килген** ‘принес’.

Как и Ц.-Д. Номинханов М. И. Боргояков зафиксировал выпадение согласных звуков ***«л», «р», «н»:*** **аған** ‘взял’, **ізеге** ‘пить’, **сабаға** ‘ударять’. Звук **«н»** выпадает также в аффиксе отрицательной формы на ***-бин, -пин, -мин:*** **пілбичим** ‘не знаю’, **тоғынмичи** ‘не работает’, **кӱрінмичи** ‘не видно’ [3, с. 93]. М. И. Боргояков в своей работе также не затрагивал вопроса комбинаторики согласных звуков.

Летом 2018 года состоялась комплексная экспедиция в Бейский район Республики Хакасия. Данный проект был направлен на комплексное исследование языка и фольклора хакасов, которые проживают в Бейском районе. В данном районе проживают носители разных диалектов и говоров: качинский, койбальский и носители бельтырского говора сагайского диалекта. В составе этой экспедиции нам удалось собрать материал с носителей койбальского, качинского диалектов, а также записать речь носителей бельтырского говора сагайского диалекта. В настоящее время носители данного говора проживают в селах – Усть-Киндырла, Верх-Киндырла (мало), Усть-Сос, Маткечик, Красный ключ, Большой Монок, Малый Монок. По нашим наблюдениям в селах Верх-Киндырла и Большой Монок на родном языке разговаривают преимущественно представители старшего и среднего поколения, а представители младшего поколения переходят или перешли на русский язык. А в остальных селах, которые перечислены выше, язык еще сохраняется.

Необходимо отметить, что все те соответствия гласных звуков, которые были выявлены предыдущими исследователями бельтырского говора до сих пор встречаются в речи носителей говора.

С помощью субъективных методов непосредственных аудиовизуальных наблюдений автора и показаний информантов было установлено, что в бельтырском говоре функционируют все те же согласные, которые зафиксированы в хакасском литературном языке***: п, б, т, д, с, з, щ (ч), ч, к, г, х, ғ, м, н, л, р, й, ң.***

По результатам собранного материала выявили дистрибуцию шумных и малошумных согласных фонем бельтырского говора сагайского диалекта хакасского языка. Ниже приводятся списки словоформ, иллюстрирующие функционирование шумных и малошумных согласных во всех возможных позициях и комбинациях, при этом используются следующие сокращения: C_1 – шумные глухие согласные, C_2 – шумные звонкие согласные, C_3 – малошумные (сонорные) согласные.

Звук **п** – шумный глухой смычный губно-губной согласный – встречается в начальной, конечной, медиально-преконсонантной и медиально-постконсонантной позициях, в интервокальном положении встречается редко напр.: **пас** ‘голова’, **хап** ‘мешок’, **хупчи** ‘сплетник’, **хахпэс** ‘кора’, **апарарға** ‘отнести’, а в медиально-постсонантной позиции звук **п** вообще не зафиксирован. При этом **п** финальный при словообразовании и словоизменении при наращении аффиксов, начинающихся с гласных, озвончается, напр.: **хап** ‘мешок’ – **хабым** ‘мешок=мой’; **тип** ‘пни’ – **тиберге** ‘пинать’.

Звук **б ~ β** – звонкая пара звука **п.** Употребляется звук **б ~ β** в интервокальной и в медиальной постсонантной позициях, напр.: **убаа** ‘курган’, **абыс** ‘священник’, **арбэ** ‘ячмень’, **ӱрбекей** ‘бабочка’. В начальной позиции **б** употребляется только в словах, заимствованных из русского языка, напр.: **биология, банк.**

Звук **т** – шумный глухой смычный переднеязычный согласный. Употребляется в начальной, конечной, интервокальной, медиальных пре- и постконсонантной позициях, напр.: **таарт** ‘турпан’, **ат** ‘имя’, **китег** ‘подсматривание’, **матха** ‘осадок никотина’, **кістег** ‘ржание’.

Звук **д** – звонкая пара согласного **т.** Звук **д** употребляется чаще всего в интервокальной и медиальной постсонантной позициях; в медиальной преконсонантной позиции не зафиксирован, напр.: **тӱдет** ‘кукушка’, **айдэс** ‘сильный’, **кіндік** ‘пуп’. В начальной позиции **д** употребляется только в словах, заимствованных из русского языка, напр.: **диплом, дисциплина, доклад.**

Звук **с** – шумный слабый глухой щелевой переднеязычный – употребляется в начальной, конечной, медиальных пре- и постконсонантной позициях, напр.: **сас** sas ‘волос’, **хыс** ‘девушка’, **саасхэн** ‘сорока’, **ахсэ** ‘хромай’. В постсонантной позиции глухой звук **s** встречается редко; в нашей выборке он зафиксирован только после малошумного **r,** напр.: **парсах** ‘ласковый’, **пурсых** ‘барсук’, **арсэ** ‘разве, или’, **парсирға** ‘ласкать’, **хурсах** ‘не имеющий передних зубов’. При этом **s** финальный, оказавшись в интервокальной позиции при наращении аффиксов, начинающихся с гласных, как правило, озвончается, напр.: **сас** ‘волос’ – **сазым** ‘волос=мой’; **хас** ‘гусь’ – **хазым** ‘гусь=мой’.

Звук **з** – звонкая пара согласного **с.** Для звука **з** частотными являются интервокальная и медиальная постсонантная позиции, менее продуктивно медиальное пресонантное употребление, напр.: **хузан** ‘заяц’, **хумзыныс** ‘сожаление’, **хазнэ** ‘государство’; при этом в составе медиальных биконсонантных сочетаний звук **з** зафиксирован в нашей выборке только в комбинации с малошумными носовыми **м** и **н.**

Звук **щ (ч)** – шумный глухой щелевой переднеязычный сильнопалатализованный согласный – употребляется чаще всего в начальной, интервокальной, медиальной постконсонантной позициях, напр.: **чистек** ‘ягода’, **ачығ** ‘горький’, **тухчах** ‘толстый’, **чірче** ‘чашка’, **арчы** ‘роса’.

Звук **ч** – шумный звонкий щелевой переднеязычный согласный. Для звука **ч** частотными являются интервокальная и медиальная постсонантная позиции; в начальной, конечной и медиальной преконсонантной позициях не употребляется, напр.: **хучах** ‘охапка’, **пучэ** ‘барда’, **имчі** ‘врач’, **имчек** ‘женская грудь’.

Звук **к** – шумный глухой смычный заднеязычный – употребляется в мягкорядных словоформах в начальной, конечной, интервокальной, медиальных пре- и постконсонантных позициях, напр.: **кӱс** ‘сила’, **сӱӱк** ‘кость’, **ӱкіс** ‘сирота’, **ӱкпе** ‘легкие’, **миске** ‘гриб’, **ӱрке** ‘суслик’. При этом употребление звука **к** в интервокальной и медиально-постсонантной позициях ограничено. Звук **к** финальный, оказавшись в интервокальной позиции при наращении аффиксов, начинающихся с гласных, как правило, озвончается, напр.: **сӱӱк** ‘кость’ – **сӱӱгім** ‘кость=моя’; **тік** ‘шей’ – **тігерге** ‘шить’.

Звук **г –** звонкая пара согласного **к.** Употребляется в мягкорядных словоформах в интервокальной, медиальной пре- и постсонантной позициях, напр.: **пірігіс** ‘объединение’, **ӱгредігліг** ‘имеющий образование’, **пірге** ‘вместе’. В позиции абсолютного анлаута звук **g** употребляется лишь в словах, заимствованных из русского языка, напр.: **геология, градусник.**

Звук **х** – шумный глухой щелевой согласный – употребляется в начальной, конечной, медиальных пре- и постконсонантной позициях, напр.: **харэх** ‘глаз’, **хулэх** ‘ухо’, **тухчэх** ‘толстый’, **харачхэй** ‘ласточка’. В интервокальном и медиально-постсонантном положениях употребляется редко, напр.: **тахэ** ‘каблук’, **чахығ** ‘наказ, поручение’, **урхэ** ‘позвонок’. В то же время, **х** финальный при словообразовании и словоизменении при наращении аффиксов, начинающихся с гласных, озвончается, напр.: **харах** ‘глаз’ – **харағым** ‘глаз=мой’; **атых** ‘прыгай’ – **атығэргэ** ‘прыгать’.

Звук **ғ** – звонкая пара согласного **х.** Употребляется звук **ғ** в интервокальной и медиально-постсонантной позициях, напр.: **сығырэй** ‘снегирь’, **хабырғэ** ‘ребро’. В медиально-преконсонантной позиции употребляется редко: **хағдэн** ‘перхоть’; в анлауте не функционирует.

Звук **м** – малошумный смычный губно-губной носовой согласный встречается в начальной (редко), конечной, интервокальной, медиально-преконсонантной в сочетании с согласными из групп C_2 и C_3, медиально-постсонантной позициях, напр.: **мин** min ‘я’, **муйын** ‘шея’, **хам** ‘шаман’, **сум** ‘картина’, **хамэх** ‘лоб’, **хыймыриргэ** ‘шевелиться’, **тимір** ‘железо’, **амды** ‘сейчас’, **самнэх** ‘ложка’, **хармэх** ‘леска’, **туңмэ** ‘младший брат’, **таңмэ** ‘метка’.

Звук **н** – малошумный смычный переднеязычный носовой согласный функционирует в начальной, конечной, интервокальной, медиально-преконсонантной в комбинации с согласными C_1, C_2 и C_3, медиально-постсонантной позициях, напр.: **нан** ‘бок’, **ниме** ‘что’,

таан ‘галка’, **тун** ‘шуба’, **хуныс** ‘ночевка’, **хынэ** ‘глиста’, **тинті** ‘жестяная банка’, **санчы** ‘счетовод’, **хунчых** ‘сосед’, **индірерге** ‘спускать’, **хандырэ** ‘очень хорошо’, **ханныг** ‘кровяной’, **сумны** ‘картину’.

Звук **л** – малошумный смычный переднеязычный согласный употребляется в конечной, интервокальной, медиально-преконсонантной перед согласными C_1, C_2 и C_3, медиально-постконсонантной после согласных C_1, C_2 и C_3 позициях, напр.: **пил** ‘спина’, **чыл** ‘год’, **салаа** ‘палец’, **хулэх** ‘ухо’, **алты** ‘шесть’, **хылчыхтиргэ** ‘щекотать’, **чалтэн** ‘робеть’, **илбек** ‘великий’, **кӱлде** ‘в озере’, **килні** ‘невестка=его’, **пахлиргэ** ‘смотреть’, **сӱклирге** ‘обзывать’, **иблен** ‘обзавестись домом’, **саблэн** ‘стать знаменитым’, **пызлах** ‘сыр’, **сыйлирге** ‘дарить’.

Звук **р** – малошумный переднеязычный дрожащий согласный, констатируется в конечной, интервокальной, медиально-преконсонантной позициях перед согласными C_1, C_2 и C_3, в медиально-постконсонантной после согласных C_2 и C_3 позициях, напр.: **хар** ‘снег’, **суур** ‘сани’, **харэ** ‘черный’, **хурыг** ‘сухой’, **урта** ‘правильно’, **иртен** ‘утром’, **иртіре** ‘дальше’, **арсэ** ‘или’, **чарбэ** ‘крупа’, **кірбік** ‘ресницы’, **чарғы** ‘суд’, **хурмэх** ‘рассыпчатый’, **хармэх** ‘леска’, **кірліг** ‘грязный’, **тітрирге** ‘дрожать’, **табрэх** ‘быстро’, **сӱбрек** ‘тряпка’, **ӱгре** ‘суп’, **хуйрэлэрғэ** ‘кривляться’.

Звук **й** – малошумный щелевой среднеязычный согласный; в отличие от русского, хакасский **й** произносится с бо́льшим шумом. В начальной позиции встречается очень редко – зафиксирован всего в четырех словоформах, не являющихся коренными хакасскими лексемами: **йа, йе** ‘да’, **йо, йу** ‘междометие, выражающее боль’; встретился только один пример употребления звука **j** в постпозиции к шумному звонкому: **сӱдйе** s´üd´jɛ ‘стекло’. Значительно более частотны звуки **j** в конечной, интервокальной, медиально-преконсонантной в сочетании с согласными C_1, C_2 и C_3, позициях, напр.: **пай** ‘богатый’, **сай** ‘галька’, **хайэ** ‘скала’, **уйэ** ‘гнездо’, **кӱйтік** ‘хитрый’, **хайчи** ‘обращает внимание’, **суйчи** ‘обдирает’, **хайхиргэ** ‘удивляться’, **сайбэг** ‘нарушение’, **хайдэ** ‘где’, **хуйғэ** ‘холодец’, **хайнэ** ‘кипи’, **уйнэ** ‘играй’, **аймэх** ‘разный’.

Звук **ң** – малошумный смычный заднеязычный согласный, зафиксирован в конечной, интервокальной, медиально-преконсонантной позициях с согласными C_2 и C_3, напр.: **саң** ‘колокол’, **иң** ‘самый’, **тиңе** ‘одинаково’, **таңдэ** ‘завтра’, **тӱңде** ‘на горке’, **таңмэ** ‘метка’, **туңмэ** ‘младший брат’, **ӱңніг** ‘красивый, разноцветный’, **кӱңні** ‘настроение=его’.

Также были зафиксированы некоторые фонетические особенности, которые приводятся ниже.

В говоре звук **ч** – шумный слабый глухой щелевой переднеязычный сильнопалатализованный согласный, который употребляется в начальной, интервокальной, медиальной постконсонантной позициях, в смычно-щелевом варианте не функционирует. В настоящее время этот процесс характерен и для носителей сагайского диалекта, если раньше мы фиксировали, что он может быть смычно-щелевым, то сейчас он в потоке речи реализуется, в основном, в щелевом варианте, например: **щасхы** (вм. часхы) ‘весна’, **щуртас** (вм. **чуртас**) ‘жизнь’, **щахайах** (вм. **чахайах**) ‘цветок’, **хурщу** (вм. **хурчу**) ‘наперсток’, **арщы** (вм. **арчы**) ‘роса’.

В отрицательном аспекте формы на ***-ча/-че*** литературного языка в бельтырском говоре образуется при помощи аффикса ***-че,*** который присоединяется к отрицательному деепричастию на ***-бин/-пин, -мин:*** **парбинче** ‘не идет’, **килбинче** ‘не придёт’, **испинче** ‘не слышит’, **кӧрбинче** ‘не видит’, **аспинче** ‘не открывает’. В бельтырском говоре, как отмечали исследователи, звук **н** выпадает и в результате этого звук ***ч***, оказавшись в интервокальной позиции, озвончается: **парбиҷи** ‘не идет’, **килбиҷи** ‘не придёт’, **испиҷи** ‘не слышит’, **кӱрбиҷи** ‘не видит’.

Для хакасского языка характерна неполная регрессивная ассимиляция по признаку глухости. Это наблюдается в следующих случаях:

1. В основе при сочетании малошумных ***р, л*** и ***й*** с глухими ***т, с,*** оказавшись перед глухими, под их влиянием частично, а иногда полностью оглушаются, в бельтырском говоре встретились такие примеры: **хортых** ‘трус’ в речи носителя бельтырского говора мы слышим **хуштых**, под влиянием шумного глухого звука **т** малошумный звук **р** перешел в шумный глухой звук **ш**. Напр.: **ирте** ‘рано’ – **иште**, **орта** ‘правильно’ – **ошта**, **ӧрт** ‘огонь’ – **ӧшт, кіртір** ‘заходил’ – **кіштір**, **көртір** ‘оказывается видел’ – **көштір, пиртір** ‘оказывается дал’ – **пиштір** и т.д. В словоформе **урсах** ‘беззубый’ под влиянием шумного глухого звука **с** малошумный звук **р** также переходит в шумный глухой звук **ш** – **ушсах**, **арса** ‘или’ – **ашса**.

2. При прибавлении к основе глагола, оканчивающейся на малошумный р аффикса ***-тыр/-тір,*** малошумный также оглушается и переходит в шумный глухой звук **ш,** напр.: **партыр** ‘оказывается пошел’ – в бельтырском говоре **паштыр, пиртір** ‘оказывается дал’ – **пиштір** и т.д.

3. В сложных глаголах, когда конечный согласный первого компонента является малошумным **р,** а второй начинается с глухого согласного, малошумный также оглушается и переходит в шумный глухой звук **ш,** например: **тур кил** ‘встань’ – **туш кил, пар тур** ‘пока иди’ – **паш тур, хыр сал** ‘выскреби’ – **хыш сал.**

Иногда в речи былтырцев малошумный согласный **р** в ауслаутной позиции тоже может оглушаться, напр.: **кӱр** ‘смотри’ – **кӱш**, **ур** ‘наливай’ – **уш**, **тур** ‘стой’ – **туш, пир** ‘дай’ – **пиш** и т.д. Процесс перехода малошумного согласного в шумный глухой мы зафиксировали пока только для звука ***р,*** остальные малошумные звуки во всех позициях под влиянием предшествующих глухих согласных только оглушаются.

В имеющейся научной литературе звуковая система бельтырского говора сагайского диалекта отражена недостаточно, поскольку описывалась субъективным слуховым методом со свойственными ему искажениями, ошибками, неточностями. В дальнейшем мы считаем, необходимым исследовать речь бельтырцев с применением методов экспериментальной фонетики. Таким образом, объективный экспериментально-фонетический материал, позволит определить артикуляторные и акустические параметры речевых реализаций согласных фонем; определить систему конститутивно-дифференциальных признаков (основных и дополнительных), структурирующих консонантную систему бельтырского говора; определить место фонологической системы согласных единиц бельтырского говора в типологической классификации консонантных систем языков Сибири и сопредельных регионов; путем сопоставления результатов данного исследования с материалами, опубликованными в тюркологической литературе по другим говорам и диалектам хакасского языка, а также по контактным тюркским языкам Южной Сибири, определить специфику консонантизма бельтырского говора на фоне опорных диалектов хакасского литературного языка, а также других родственных языков. Также экспериментальная фонетика позволяет решить спорные вопросы языковой ретроспективы, современного состояния языка и прогнозировать пути его дальнейшего развития.

Библиографический список

1. *Грамматика хакасского языка.* Москва: Наука, 1975.
2. Номинханов Ц.Д. Из наблюдений над фонетикой бельтырского говора. *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ.* Я-4, Оп. 1; Д. – 576; Л. 2.
3. Боргояков М.И. *Бельтирский говор сагайского диалекта. Диалекты хакасского языка*. Абакан, 1973.

References

1. *Grammatika hakasskogo yazyka.* Moskva: Nauka, 1975.
2. Nominhanov C.D. Iz nablyudenij nad fonetikoj bel'tyrskogo govora. *Rukopisnyj fond HakNIIYaLI.* Ya-4, Op. 1; D. – 576; L. 2.
3. Borgoyakov M.I. *Bel'tirskij govor sagajskogo dialekta. Dialekty hakasskogo yazyka*. Abakan, 1973.

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 811.351.19+4

Alieva Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa of the Dagestan Scientific Centre, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: alieva_zm@mail.ru*

LEXICAL AND THEMATIC CLASSIFICATION OF THE NAKH LOAN-WORDS IN THE CHAMALI LANGUAGE. The enrichment of the vocabulary of the Chamali language, as well as other languages, is due to its constant change, development and dynamics. This process reflects the history of the development of political, economic and cultural relations of Chamali people with other nations. The article deals with the issues related to the Nakh loan-words in the Chamali language. The analysis of the vocabulary shows that Chamali people engaged in intensive communication with Nakh peoples. The main contents of the study is the lexical and thematic analysis of the loan-words from the Nakh languages in the non-written Chamali language. The analysis revealed thematic groups of lexemes on the scope of their use and application, identified parts of speech among the loan-words (noun, adjective and verb).

Key words: **Chamali language, Nakh-Daghestan family of languages, adoption, lexical-thematic classification, parts of speech.**

З.М. Алиева, *канд. филол. наук, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: alieva_zm@mail.ru*

ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ НАХСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ЧАМАЛИНСКОМ ЯЗЫКЕ[1]

Обогащение словарного состава чамалинского языка, как и других языков, происходит за счет его постоянного изменения, развития и динамики. Данный процесс отражает историю развития политических, экономических и культурных взаимоотношений чамалинцев с другими народами. В предлагаемой статье рассматриваются вопросы, связанные с нахскими заимствованиями в чамалинском языке. Анализ его словарного состава показывает, что чамалинцы издревле вступали в интенсивные связи с нахскими народами. Основное содержание исследования составляет лексико-тематический анализ заимствований из нахских языков в бесписьменном чамалинском языке. В результате проведённого анализа выявлены тематические группы лексем по сфере их употребления и применения, определены части речи среди усвоенных слов (имя существительное, имя прилагательное и глагол).

Ключевые слова: **чамалинский язык, нахско-дагестанская семья языков, заимствования, лексико-тематическая классификация, части речи.**

Как известно, нахско-дагестанские языки в генетическом отношении родственны, и соответственно, между ними имеются определенные фонетические, морфологические и лексические общности. Последний факт предопределил наличие в их словарном фонде и единого заимствованного фонда из восточных, русского и других языков.

Нахскую группу составляют чеченский, ингушский, бацбийский (цова-тушинский) языки. В лингвистической литературе по дагестановедению заимствованные нахские лексические элементы еще не нашли широкого освещения, лишь в начале XXI столетия исследователи стали уделять внимание нахско-дагестанским языковым связям. Впервые нахские лексические элементы в хваршинском языке подробно освещены и проанализированы в монографии Р.Ш. Каримовой и М.Ш. Халилова «Заимствованная лексика в хваршинском языке» [1]. В нашей статье «Нахские лексические заимствования в чамалинском языке» [2] дан фонетическо-морфологический и лексико-семантический анализ заимствований из нахских языков в бесписьменном чамалинском языке.

Активные контакты некоторых приграничных андийских народностей, в частности чамалинцев, доказывают, что нахско-дагестанские взаимосвязи, идущие с древнейших времен, стали более интенсивными в XIX–XX столетиях, в связи с чем, в словарном фонде языков некоторых андийских и цезских языков обнаруживаются лексические заимствования из контактировавших нахских языков. Основная часть нахских лексических элементов проникала непосредственно из языка-источника – чеченского, а некоторые ингушские и бацбийские слова проникли опосредованно – через посредство чеченского.

Лексические заимствования нахских языков дополнили словарный состав новыми словами и понятиями, которые отсутствовали в языке и стали необходимой составной частью словарного фонда контактировавших языков, так как в некоторых случаях к ним невозможно подыскать исконные соответствия. Параллельно с исконными лексемами употребляются отдельные нахские заимствования, образуя при этом синонимические и антонимические ряды.

Чамалинский язык (чIамалалдуб миcIcI) – один из бесписьменных языков андийской подгруппы аваро-андо-цезской группы нахско-дагестанской семьи языков. Анализ усвоенной нахской лексики в чамалинском языке дает нам возможность дифференцировать следующие тематические группы лексем по сфере их употребления и применения.

1. Наименования географических понятий и различных природных явлений. В этой группе встречаются следующие слова, возможно заимствованные из нахских языков: чеч., инг. *жагIа* «щебень, гравий» – чам. *чIакъа* «щебень»; чеч. *сорса* «сыпучий, рыхлый» – чам. *сера* «песок» (искон. чам. *кусс*) (ср. бежт. *мисо*, гин. *месе*); чеч., инг., цова-туш. *д-укъ* «хребет, перевал» – чам. *мукъ* «спинной хребет», *йекъа* «горный хребет»; чеч. *басие* «склон», инг. *босе* – чам. *басс* «1. памятник (надмогильный); 2. метательный камень».

В чамалинском языке, как и в других андо-цезских языках, наличествует заимствованная из аварского языка лексема *чабах* в значении «щебень». И тем не менее, из нахских языков усваивается новое слово, ср. чеч., инг. *жагIа* «щебень, гравий» – *чIакъа* «щебень».

2. Обозначения домашних животных, насекомых и их детенышей и терминов, относящихся к ним. В данной тематической группе представлены следующие лексемы: чеч. *кIуорни* «детеныш животного или птиц», инг. *кIуориг* – чам. *кIорни-йа* «буйволенок»; чеч.-лит. *москал* «индюк» – чам.-гакв. *масскул* «индюк; индейка»; чеч. *меллаша* «медленно, тихо, потихоньку», инг. *меллашха* – чам. *малIаша* «тля»; чеч. *чIāма* «белое пятно на лбу лошади, звезда» – чам.-гакв. *чIам* 1) рог; 2) *мн.* (*чIамелI*) щёточки (*у пчёл*) (ср. бежт., *шело*, хварш. *шеру*); чеч. *бун* «шалаш, курятник», инг. *бу* «хижина» – чам. *бу"й* «курятник».

В горах, где проживают андо-цезские народности, крысы не обитают, соответственно, понятие «крыса» передается иноязычным словом. В этом плане употребляется слово, связанное с чеченцами или с чеченской территорией. Например, как и в некоторых цезских языках, в чамалинском оно звучит *чача"-гьекIвад* «крыса» в смысле «равнинная мышь» (букв. «чеченская мышь». В горах то, что связано с равниной обычно связывали или с Чечней, или с Кумыкией.), ср. бежт. *чачан а"къо*. Параллельно в чамалинском языке присутствует исконная лексема *хва"хул-гьекIвад* «крыса»; на наш взгляд, первый термин больше употребляется в речи чамалинцев-переселенцев, а второй – носителями чамалинского языка, живущими в горах.

3. Названия терминов сельского хозяйства, травянистых и злаковых растений. В числе заимствованных названий растений из нахских языков в чамалинском языке отмечены слова: чеч. *асар* «прополка» – чам. *асар* «прополка»; чеч. *хIу* «семя, семена, порода» (чеч. род. п. *хIун*) – чам.-гакв. *гьӯ"* // чам.-гиг. *гьуни* «семя» (ср. багв. *гьу"й*, год. *шуни*, бежт. *и"зо*); чеч. *хьаьмц* «мушмула» (диал. форма мн. ч. *хьанц-иш*) – чам. *хIа"циш* «мушмула»; чеч., инг. *циел* «тяпка, мотыга» – чам. *цел* «цапка, мотыга», чеч. *жарж* «кукурузная сечка» – чам. *джардж* «кукурузная крупа»; *чеч. хутал* «лоза» – *чам. хъитIил* «полоска дернины»; чеч., инг. *буц* «трава, растительность» – чам. *бес* «травка»; чеч. *жIолам* «мелкий кустарник» – чам. *жула"* «кизил»; чеч. *чуохчам* «хрящ», инг. *чачхам*, цова-туш. (бацб.) *чхамчхам* – чам. *чIахвма* «хрящ»; чеч. *хьуонка* «черемша», диал. *хьанку* – чам. *хIа"кв // хIа"ку* «черемша».

4. Обозначения продуктов питания и напитков. Из продуктов питания нахскими являются слова: чеч., инг. *сисклал* «кукурузный хлеб» – чам. *ссисскил* «кукурузный чурек»; чеч. *хингалш* «пирог с тыквенной начинкой» – чам.-гакв. *хи"кIалаш* «чуду с тыквенной начинкой»; чеч. *жарж* «кукурузная сечка» – чам. *джардж* «кукурузная крупа»; чеч., инг. *локъам* «оладья», чеч.-лит. «*лакъамаш*» – чам. *локъмуш* «пышка».

Лексема со значением «масло, сливочное масло» – общедагестанская, более шире – общенахско-дагестанская. В чамалинском языке в значении «сливочное масло» употребляется словосочетание *гьатIви лIилI* «сливочное масло» («букв. «сырое масло»).

5. Наименования различных хозяйственных построек. В группе названий хозяйственных построек усвоенными из чеченского языка являются пять слов: чеч.-лит. *бежана* «крупный рогатый скот» – чам.-гакв. *бажана* «клеть (*отделение для телят, отгороженное в хлеву*)»; инг. *карт* 1. забор, 2. двор – чам. *карт* «двор»; цова-туш. (бацб.) *сани* «коридор, прихожая, передняя» – чам. *ссани* «коридор, прихожая»; чеч. *бун* «шалаш, курятник», инг. *бу* «хижина» – чам. *бу"й* «курятник»; чеч., инг. *хьуокха* «кол» – чам. *хIахъв // хIахъу* «кол».

6. Обозначения предметов домашнего обихода и хозяйственной деятельности. Самой многочисленной является тематическая группа, связанная с

[1] Лексический материал взят из словарей, указанных в библиографическом списке.

обозначениями предметов домашнего обихода и хозяйственной деятельности. В данной группе также представлены нахские лексические элементы, проникшие через языки андийской подгруппы. К ним относятся: **чеч.** *Iайг,* **чеч.-акк.** *Iайг,* **инг.** *Iаг,* **цова-туш.** *Iабикl «ложка»* – **чам.-гак.** *абикl,* **чам.-гиг.** *абикIи «ложка» (ср. бежт., гунз. кIобзи);* чеч. *маьнга*, инг. *маьнги* «койка, кровать, тахта» – чам. *ма"ги* «кровать, тахта, кушетка» (ср. ботл.-миар. *манги*); чеч. *тускар,* чеч.-акк. *тускыр,* инг. *тускар* «корзина» – чам.-гак. *тускур* (ср. хварш. *тускел*, анд. *чIепи*, бежт. *кед*); чеч., инг. *хьуокха* «кол» – чам. *хIахъв // хIахъу* «столб»; чеч. *чиерт* «рогожа» – чам. *черт* «рогожа»; чеч. *чада* «половник, поварешка, деревянная разливательная ложка» – чам. *чад* «котел, кастрюля, казан»; чеч., инг. *кад* «чашка, чарка, бокал» – чам. *чад* «миска, кастрюля»; чеч., инг. *чāми* «совок для муки, черпалка, ковшик» – чам. *чамē* «совок для муки» (ср. бежт. *чаййамо*); чеч. *чиерма* «деревянная бочка», инг. *чиерм* – чам. *черма* «бочка»; чеч., инг. *аьшкал* «совок» – чам. *ашхъил // эшкил* «совок для золы» (ср. ботл. *перчIун*, бежт. *чаьййаьмоь*).

Лексические заимствования нахских языков в чамалинском языке в целом дополняют словарный состав новыми словами и понятиями, которые отсутствовали в языке (ср. «ложка», «совок» и т. д).

В нахских языках наличествует слово «краска» (ср. чеч., инг. *басар*), которое отмечается и в некоторых андо-цезских языках: чам. *басар* «румяна», анд.-рик. *босор* «краска», инх., квантл., хварш. *басар* «краска для волос».

7. Термины свадебного обряда. В данной группе представлена только одна лексема, которая проникла через посредство чеченского литературного языка из ингушского: инг. *замие* «родственник жениха, сопровождающий невесту в дом жениха во время свадебной церемонии, поезжанин» – чам. *замēш* «один из дружков жениха (во время свадьбы)».

8. Одежда, обувь и термины, связанные с нарядами: чеч. *наьIар-мача* «обувь из сыромятной кожи, поршни, лапти», инг. *нахьарамаьчеш* – чам. *нагIар-мачи* «полуботинки (мужская обувь, завязываемая у щиколотки кожаными полосками)»; чеч. *маьхьси* «мягкие сапоги без каблука» – чам. *махIицв-бе* «обувь из остриженной овчины мехом внутрь, в форме сапог без специально пришитой подошвы»; чеч. *чиет* «манишка, декольте, пазуха» – чам. *чит* «клин в платье», ср.: год. *чита* «клин в платье»; чеч., инг. *куоч* «рубаха, платье, материя на платье» < *кач* «воротник» с первонач. знач. «верхняя одежда, надеваемая на ворот» – чам. *кIач* «платье»; чеч. *хут* «бархат, вельвет» – чам. *ххут* «плющ, бархат, вельвет»; чеч. *чIу* «шомпол, челнок, шпулька», цова-туш. (бацб.) *чIуй* «спица для вязания» – чам. *чIӯ/чIуйа* «челнок швейной машины»; чеч.-лит. *коч* «рубашка» > чам.-гакв. *кIач* 1) платье; 2) рубашка.

9. Разное. В данной группе представлены следующие лексемы: инг. *бахьа* «деревянная лопата» – чам. *беху"* «анат. лопатка; широкая деревянная лопата»; чеч. *глāп* «патронташ» – чам. *гъап* «патронташ»; бац. *биtl* «кал, экскременты» – чам. *батIа* «кал, экскременты», (ср. хварш., ахв. *беда*); чеч., инг. *сий* «честь, почет, почесть» – чам. *ссӣ* «авторитет, почет»; ср.: багв., тинд. *ссӣ* «авторитет, почет», ботл. *сси* «почет»; чеч. *зӧка* «кружка, чаша, кувшинчик; уст. горшочек», инг. *зоакалг* – чам. *зокъа* «глиняный горшок (приемник мочи в люльке)»; чеч.-инг. *б-ух* «низ, дно, основание» – чам. *бехх* «круп, зад»; чеч. *тāлу* «отрава, яд», инг. *тоалув* – чам. *таллӧ* «гангрена; сепсис»; чеч., инг. *чуо* «волос» – *чā* «волос» (ср. анд., год. *щина*, хвар. *шина*, бежт., гунз. *пегь*); чеч.-лит. *гIучIа* «сумбур, путаница, неразбериха» – чам.-гакв. *чIучI* «1) крошки, мелкие остатки чего-л.; 2) крошево, тюря; 3) мн. *чIучIабе* (*чIучIабалI*) вздор»; чеч. *марш* «сопли» – *маш* «сопли»; чеч., инг. *гIалгIā* «ингуш» – чам. *гъалгъай* «ингуш»; чеч. *сāлаз* «салазки, сани», инг. *соалаз* – чам. *салажа* «сани»; чеч., инг. *мāрш* «шланг, кишка, колбаса, хомутина» – *марщв* «труба, шланг, бронхи».

Что касается распределения нахских лексических заимствований чамалинского языка по частям речи, нужно отметить, что встречаются лишь субстантивы, адъективы и глаголы.

1. Имена существительные. Самой многочисленной является группа, состоящая из субстантивов, ср.: чеч. *бāд* «утка» > *бедиш* мн. ч. «утки» – чам. *бедиш* «утка» (ср. анд. *бадуши*, год. *бади*, беж., гунз. *батIи*, хварш. *бедиш*); чеч. *дарц* «метель, вьюга» – чам. *дарцали* «сапоги (вязанные из шерсти, с подошвами из простеганного войлока и загнутым носом)»; ср.: ахв. *дацади* уст. «сапоги (вязаные из шерстяной пряжи с простеганной войлочной подошвой, прошитой сверху связками)»; багв. *дарцаби* «сапоги (вязанные из шерстяной пряжи с простеганной войлочной подошвой)»; ботл. *дахI/цабалъи* «чарыки»; тинд *щета-дарци* «сапоги (вязанные из шерстяной пряжи, с подошвами из простеганного войлока)»; чеч. *жарж* «кукурузная сечка» – чам. *джардж* «кукурузная крупа»; чеч. *жIолам* «мелкий кустарник» – чам. *жула"* «кизил»; ср.: тинд. *жула"* «кизил»; чеч. *марш* «сопли» – чам. *маш* «сопли»; ср.: ботл. *мачи* «сопли»; тинд. *маши* «сопли»; чеч.-лит. *москал* «индюк» – чам.-гак. *масскул* «индюк; индейка»; чеч. *маьхьси* «мягкие сапоги без каблука» – чам. *махIицвбе* «обувь из остриженной овчины мехом внутрь, в форме сапог без специально пришитой подошвы»; ср.: ботл. *махIцабилъи* «уст. один из видов обуви, чувяки»; кар. *махIцелди // махIцаби* «обувь из остриженной овчины мехом внутрь без пришитой подошвы (поверх которых надевают калоши)»; чеч. *сени* < *сани* «коридор, прихожая, передняя» – чам. *ссани* «коридор, прихожая»; чеч. *хингалш* «пирог с тыквенной начинкой» – чам.-гак. *хи"кIалаш* «чуду с тыквенной начинкой»; ср.: авар. *ххинкI* «хинкал»; чеч. *хут* «бархат, вельвет» – чам. *ххут* «плющ, бархат, вельвет»; ср.: багв. *ххут* «вельвет»; год. *ххуту* «вельвет»; чеч. *хьуонка* «черемша», диалект. *хьанку* – чам. *хIанкв // хIанку* «черемша»; ср.: ахв. *хIанку* «лук (зеленый)», багв. *хIанку* «черемша»; ботл., год. *хIанку* «черемша»; кар. *хIанку* «черемша»; чеч. *чиерт* «рогожа» – чам. *черт* «рогожа»; багв. *черт* «циновка»; чеч. *чиет* «манишка, декольте, пазуха» – чам. *чит* «клин в платье»; ср.: год. *чита* «клин в платье»; чеч. *чIāма* «белое пятно на лбу лошади, звезда» – чам.-гак. *чIам* 1) рог; 2) *мн.* (*чIамелI*) щёточки (*у пчёл*); ср. багв. *чIама* «рог»; тинд. *кIама* «рог» и т. д.

Возможно, что лексемы *хъитIв* «валежник, хворост» и *хъитIил* «полоска дернины (на песчаном склоне)» являются нахскими заимствованиями, ср. инг., чеч.-акк. *хутыл* «лоза».

2. Имена прилагательные. Как часть речи имя прилагательное в чамалинском языке не встречается. Лишь две нахские лексемы-субстантивы переходят в разряд имен прилагательных. Ср.: при помощи словообразовательного аффикса –*а* б чеченская *ант* «недостаток, дефект» в чамалинском передается как адъектив *а"т-аб* «молодой, недозрелый; *перен.* неокрепший, нежный» и чеченская *тIинга*р «пузо, брюхо, большой живот», *тIангар*, цова-туш. (бацб.) *тангир* «медный котел, кастрюля» в чамалинском служит основой прилагательного *тIи"кIир-* «переполненный».

3. Глагол. После имен существительных на втором месте находятся глагольные основы, ср.: чеч. *виерза* «повернуться, обернуться» – чам. *варизāла* «обвивать, обматывать, заворачивать»; чеч. *кIâддала* «смягчиться, размягчиться», инг. *кIаьддала*, цова-туш. (бацб.) *кIатIдала"* – чам. *кIадāла* «слегка подсушить»; чеч., инг. *хьеддала* «задержаться, замешкаться, опоздать» – чам. *хъедāла* «приоткрывать, приотворять что-л.»; чеч., инг. *бāха* «жить, оставаться (жить), цова-туш. (бацб.) *бāхан* «сидеть» – *баха"* «родился»; чеч., инг. *гāрадāла* «искривиться, перекоситься» – чам. *гарадāла* «заставить лечь, укладывать, валить»; чеч. *āрадāла* «выйти, выйти в свет, в печати» – чам. *гьарадāла* «переполнять до краев»; цова-туш. (бацб.) *биса"* «остаться (где-то, в живых и т. д.), оставаться (на ночь, жить и т. д.)» (ср. чеч. формы прош. вр. «*биси, бисна / бисина / бисана*») – чам. *бисна, бисӣна, бисāна* «находить»; чеч., инг. *талха* «испортиться» – чам.-гакв. *талхӣла* 1) становиться непрочным; барахлить (*о машине*); 2) слабеть; 3) *перен.* поддаваться *чьим-л.* уговорам 4) прозевать, упустить; чеч., инг. *баша* «мокнуть, растаять», цова-туш. (бацб.) *башан – буша"* «постирал, помыл» (*бушна* – «мыть»); чеч. *кIâддала* «смягчиться, размягчиться», инг. *кIаьддала*, цова-туш. (бацб.) *кIатIдала"* – чам. *кIадāла* «слегка подсушить»; чеч., инг. *б-ита* «оставить», цова-туш. (бацб.) *битIан – бетла* «оставить» – *бета* «оставь»; ср.: ахв., багв., ботл., год., тинд. *бета* «оставь», кар. *бешдалъа* «оставлять»; чеч., инг. *биекъа* «делить» – *бикъла*; цова-туш. (бацб.) *хьеддала* «задержаться, замешкаться, опоздать» – чам. *хъедāла* «приоткрывать, приотворять что-л.»; чеч. *тIетаса* 1. накинуть на себя, накрыться. 2. насыпать – чам.-гакв. *тIетIассла* 1) налегать *на что-л.*; усердствовать; 2) *перен.* домогаться *чего-л.* и т. д.

Таким образом, можно заключить, что: а) нахские лексические заимствования в чамалинском языке представлены в разных тематических групп (9 групп) из которых – самой многочисленной является группа обозначений предметов домашнего обихода и хозяйственной деятельности, и самой малочисленной – группа терминов свадебного обряда; б) большинстве своем нахские лексические заимствования в чамалинском языке являются имена существительные, глаголы и в редких случаях – имена прилагательные; в) заимствования нахских языков дополнили словарный состав чамалинского языка новыми словами и понятиями, которые отсутствовали в языке.

Библиографический список

1. Каримова Р.Ш., Халилов М.Ш. *Заимствованная лексика в хваршинском языке*. Махачкала, 2013.
2. Алиева З.М. *Нахские лексические заимствования в чамалинском языке*. Грозный, ЧГУ. 2014: 138 – 148.
3. Алироев И.Ю. *Русско-чеченский словарь*. Москва, 2005.
4. Алироев И.Ю. *Чеченско-русский словарь*. Москва, 2005.
5. Комри Б., Халилов М.. *Словарь языков и диалектов народов Северного Кавказа: Сопоставление основной лексики*. Лейпциг–Махачкала, 2010.
6. Вагапов А. *Этимологический словарь чеченского языка*. Тбилиси, 2011. Ингушско-русский словарь. Отв. ред. Л.У. Тариева. Нальчик, 2009.
7. Кадагидзе Д., Кадагидзе Н. *Цова-тушинско-грузинско-русский словарь*. Тбилиси, 1984.
8. Куркиев А.С. *Ингушско-русский словарь*. Магас, 2004.
9. Магомедова П.Т. *Чамалинско-русский словарь*. Махачкала, 1999.

References

1. Karimova R.Sh., Halilov M.Sh. *Zaimstvovannaya leksika v hvarshinskom yazyke*. Mahachkala, 2013.

2. Alieva Z.M. *Nahskie leksicheskie zaimstvovaniya v chamalinskom yazyke.* Groznyj, ChGU. 2014: 138 – 148.
3. Aliroev I.Yu. *Russko-chechenskij slovar'*. Moskva, 2005.
4. Aliroev I.Yu. *Chechensko-russkij slovar'*. Moskva, 2005.
5. Komri B., Halilov M.. *Slovar' yazykov i dialektov narodov Severnogo Kavkaza: Sopostavlenie osnovnoj leksiki.* Lejpcig-Mahachkala, 2010.
6. Vagapov A. *`Etimologicheskij slovar' chechenskogo yazyka.* Tbilisi, 2011. Ingushsko-russkij slovar'. Otv. red. L.U. Tarieva. Nal'chik, 2009.
7. Kadagidze D., Kadagidze N. *Cova-tushinsko-gruzinsko-russkij slovar'*. Tbilisi, 1984.
8. Kurkiev A.S. *Ingushsko-russkij slovar'*. Magas, 2004.
9. Magomedova P.T. *Chamalinsko-russkij slovar'*. Mahachkala, 1999.

Статья поступила в редакцию 26.11.18

УДК 801.52

***Alieva S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru*

COMPOSITES WITH ONOMATOPOEIC AND ZOONYMOUS COMPONENTS IN THE LANGUAGES OF DIFFERENT SYSTEMS. The article is dedicated to the study of composites-onomatopes in the languages of different systems. The problem of studying compound words with onomatopoeic and zoonymous component in Russian and Kumyk word building has not been fully reflected. The author considers the general and particular cases of word composition. Reduplication, which is more common in the Kumyk language, is examined as a particular case. Onomatopoeic and zoonymous components can be found in the first part of the composite as well as in the second. Composites-onomatopes in the Russian and Kumyk languages are the most frequently used among common and proper nouns. The names of juxtaposition can be observed along with the composite building. This is especially obvious in the Kumyk toponymy. The materials of the article can be useful for compiling bilingual derivational dictionaries, special courses on word formation.

Key words: **bakhuvrikhi, onomatopoeia, idiomatic compound words, composite, composition, word building, reduplication.**

***С.А. Алиева**, канд. филол. наук, доц. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: samaya.alieva.00@mail.ru*

КОМПОЗИТЫ СО ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫМИ И ЗООНИМНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена исследованию композитов-ономатопов в разносистемных языках. В русском и кумыкском словообразовании не нашла полного отражения проблема изучения сложных слов со звукоподражательными и зоонимными компонентами. Автор рассматривает общие и частные случаи словосложения. Среди частных случаев отмечаются словоудвоение и редупликация, которые более распространены в кумыкском языке. Звукоподражательные и зоонимные компоненты могут находиться как в первой, так и во второй части композита. Композиты-ономатопы в русском и кумыкском языках наиболее частотны среди нарицательных и собственных имен существительных. Наряду с композитными образованиями можно наблюдать и имена-юкстапозита. Особенно ярко это проявляется в кумыкской топонимии. Материалы статьи могут быть полезными при составлении двуязычных словообразовательных словарей, при чтении спецкурсов по словообразованию.

Ключевые слова: **бахуврихи, звукоподражание, идиоматические сложные слова, композит, сложение, словообразование, редупликация.**

Звукоподражательные слова – один из наиболее древних пластов лексики. Ономатопея – средство, с помощью которого нечленораздельные звуки способны превращаться в членораздельные звуковые комплексы.

В языке функционируют не только непосредственно ономатопы (такие слова считаются примарно мотивированными – *гав*, *ква*, *чирик*), слова с частичной утратой примарной мотивированности (ономатопоэтические глаголы, существительные – *квакать*, *куковать*, *чуфыкать*, *кукушка*), но и секундарно мотивированные слова (речь идет в первую очередь о переносном употреблении звукоподражаний – *рычать*, *кукарекать* – о человеке).

Звукоподражательные слова часто используются как средства словообразования. При этом наиболее распространенным способом следует признать аффиксацию: рус. *мяу → мяукать → мяуканье*; кум. *мав → мавулламакъ → мавуллаву.*

В русском языке значительная часть звукоподражательных глаголов образуется безаффикскным путем: *визжать – визг*. Следует отметить, что «суффиксальные и безаффиксные имена действия находятся в синонимических отношениях» [1, с. 27]. Наряду с производством от ономатопов глаголов и существительных можно видеть, как усеченные формы глаголов переходят в звукоподражания: *хрюкать → хрюк, квакать → квак.* Такой перенос значения происходит в предложении на основе синтаксических функций рассматриваемых образований [2, с. 75]. Подобные слова в лингвистике именуют по-разному: междометные глаголы, звукоподражательные междометия, междометные глагольные формы.

Цель данной статьи – сопоставить сложные слова, образованные на основе звукоподражаний и зоонимов, в русском и кумыкском языках. Недостаточная изученность композитов-ономатопов в русском и кумыкском словообразовании, в том числе в сопоставительном аспекте, отсутствие единого подхода к сложным словам (ввиду разноречивости мнений лингвистов) свидетельствуют об актуальности поднимаемой проблемы.

Материалом для исследования послужили сведения, полученные из словарей и произведений художественной литературы, русского и кумыкского языков. В качестве ведущих использованы описательный, сопоставительный методы, а также метод компонентного анализа.

Структура корня ономатопа в русском языке отличается односложностью. Многосложная структура появляется за счет редупликации [3, с. 11]. *Надрывались от любви лягушки – ква – ква – ква – где-то там, в болоте у реки* (Шишков. Угрюм-река). В русском и кумыкском языках удвоение слогов и корней встречается в первую очередь в словах, имеющих междометное или звукоподражательное происхождение. На основе редупликации образуются и морфологически оформленные слова: *Зрители так и гоготали от восторга* (Эртель. Гарденины). *Бакъбакъ да батмакъны излей*. 'И утка ищет болото' [4, с. 59]. В кумыкском языке не всегда разграничиваются звуки, издаваемые утками и лягушками. Ср.: *бакъ* 'ква', *бакъа* 'лягушка'. Наряду с лексемой *бакъбакъ*, для обозначения уток используются и другие существительные: *бабиш* и *оьрдек. Квакать* – кричать 'ква-ква', об утках и других птицах, о лягушках [5, с. 102]. В современном русском языке данный глагол по отношению к уткам не употребляется. Вследствие этого в семной структуре значения глагола *квакать* содержится сема 'конкретный вид животного (о лягушках)'. О.Ю. Крючкова считает словоудвоение частным случаем словосложения. Подобное сложение называют неподлинным сложением [6, с. 73]. Путем слоговых и корневых удвоений образуются звукоподражательные и звукообразные слова: *кукушка*, *гагара*, *гоготать*, *дудукать*; *шаршар* 'водопад', *гюргюр* 'индейка', *бюлбюл* 'соловей'.

Эртен-ахшам талгъыр чакъда
Бюлбюл де чарнай чы, бизин бутакъда (Крылов. Япракълар ва тамурлар).
'У нас же раннею и позднею зарей
Насвистывает соловей (Крылов. Листы и корни)'.

Слова со звукоподражательными удвоениями Н.А. Савченко относит к итеративным композитам, которые соединяют в одну единицу одинаковые в семантическом и морфологическом плане слова. Словосложение предполагает, что в составе одной единицы оказываются разные основы [7, с. 250]. *Веришь ли, слышу – шух-шух по снегу, гляжу – заяц сел так, на меня смотрит* (Соколов-Микитов. Глушаки).

При субстантивном удвоении – эхо-словах, словах-отзвучиях сказывается тюркское влияние: *важ-вуж* 'подражание гомону птиц', *дабур-дубур* 'подражание грохоту', *тапур-тупур* 'подражание топоту', *къур-къур* 'подражание урчанию'. *Бакъаны кёлю къуруса да, къур-къуру курумас.* ' Хотя болото лягушки и высохнет, ее урчание не прекратится' [4, с. 59]. По мнению Н.А. Янко-Триницкой, повторы-отзвучия следует отличать от составных слов, когда компоненты не способны употребляются отдельно [8, с. 51]. *Вот она [Серафима] и притихла тебе, словно добрая какая, а шуры-муры пошли да пошли* (Даль. Обминранье). Редупликация как вид словопроизводства распространена в тюркских языках, одним из которых является и кумыкский. В таких случаях она тесно связана со звукоподражанием [9, с. 13]. Ср. кум.: *жынгыр-жынгур* 'дребезжание', *пырх-пырх* 'подражание взрыву смеха или фырканью лошадей'. В русском языке тоже встречаются подобные слова: 1)*Что за кони! будто писаные! <…> Пиф, паф бичом – каково ж рисуют-*

ся (И. Лажечников. Ледяной дом). 2)*Маятник с неумолимою безотрадностью отчеканивал: «тик-так <…> тик-так*» (Эртель. Гарденины).

При соединении основ или корней слов принято говорить о таком способе словообразования как сложение, при котором «образуется новое слово, или композит» [10, с. 469]. Композит представляет соединение основ слов, как правило, имеющих разную семантику, в одну целую единицу. Сложение может быть осуществлено путем объединения самостоятельных слов без интерфикса. При этом между компонентами сложных производных возникают определенные структурно-семантические отношения [11, с. 91]. Эти отношения могут быть родо-видовыми: *жук-блестянка*, *жук-бомбардир*; *журавль-стерх*, *кулик-серпоклюв*, *курочка-ряба*, *чирок-свистунок*, *дятел-расудук*. 1)*Пара чирков-свистунков, разрезая вечерний воздух, проносится над головою* (Соколов-Микитов. На тяге). 2)*Ветви граба на том берегу уже голые и висят в воздухе разорванной сетью; в ней, точно пойманный, прыгает желто-красный дятел-расудук, стучит черным носом по коре ствола, выгоняя насекомых* (М. Горький. Рождение человека). Интерес представляет перевод последнего примера на кумыкский язык. ‘ереклени бутакълары япракълары тёгюлюп яланкъакланып битгенлер ва хавада йыртылгъан ав йимик салланып туралар; оланы арасында саркъылт-къызыл тау тонкъ-тонкълар тутулгъанда йимик атылып айлана оьзюню къара бурну болап тереклени къабукъуна къакъып ондагъы увакъ жапланы къувалай (М. Горкий. Адамны тувулнуву)’. Сложное образование *дятел-расудук* передано в кумыкском языке орнитонимом *дятел* ‘тонкъ-тонкъ’. Среди композитов с родо-видовыми отношениями встречаются и трехкомпонентные сложные образования: *жук-мертвоед-пещерник*. Носителем родового понятия в данных примерах является первый компонент. Конкретизация сложного слова происходит за счет второго компонента, который указывает на внешний вид или поведение. Во всех приведенных примерах оба компонента являются именами существительными, употребленными в именительном падеже. Крайне редко среди звукоизобразительной лексики встречаются глагольные композиты: *Стукнуло-брякнуло колечко у крыльца, прокрался Шапошников в дом* (Шишков. Угрюм-река). Оба компонента в данном случае являются звукоподражательными. По мнению С.А. Филимоненко, в языке наблюдается тенденция к уменьшению словообразовательных моделей композитов с первым компонентом прилагательным, числительным и местоимением [12, с. 141]. Примеры сложных композитов с первым компонентом прилагательным *жуково-черный* и вторым компонентом – *болезненно-визгливый, однообразно-скрипучий*. *Тишину ночи разорвал болезненно-визгливый вопль* (М. Горький. На плотах). Если признать вслед за Л.В. Сосниной наличие трех ономасиологических классов бахуврихи: физический признак человека, социальный признак человека и характеристика предмета [13, с. 39], то в первом случае речь идет о характеристике предмета, а во втором – физическом признаке человека. Характеризуют человека и кумыкские лексемы *бакъагёз* ‘пучеглазый, с глазами навыкате’ (букв. ‘лягушка + глаз ’) и *къоянкъулакъ* ‘лопоухий’ (букв. ‘заяц +ухо’).

Некоторые русские антропонимы со звукоподражательными и зоонимными компонентами представляют собой сложные образования: *Сухарев-Мурлышкин*, *Доброва-Куликова*, *Чижик-Полейко*.

Среди русской и кумыкской топонимии встречаются как композитные образования: *Змеиногорский район*, *Дудачный поселок*, *Верхние Храпуны* (деревня), *Оьгюз тав* ‘Бычья гора’, так и имена-юкстапозита, когда речь идет о соположении, или несобственно сложении: *Гусь-Хрустальный*, *Ат басгъан тыгъырыкъ* ‘Переулок, где ступила лошадь’, *Бёрю къозлагъан кюл* ‘Долина, в которой родила волчица’. Представленные кумыкские композиты являются многокомпонентными.

Словосложение часто сопровождается суффиксацией: *лягушка-свистун*, *щебетуха-сваха*, *лебедь-шипун*, *жук-щелкун* и интерфиксацией – *свистопляска*, *муравьежук*, *куроводство*, *кукушкообразные*.

Ономатопы в качестве непосредственно составляющих композита могут быть как в первой, так и во второй части сложного слова: *кузька-жук*, *пилильщик-жук*, *баранчик-бекас*, *древоточец-жук*, *ташбакъа* ‘черепаха’ (букв. ‘каменная лягушка’). *Они [лоси] слушали, как поскрипывают в сухостое пилильщики-жуки* (Соколов-Микитов. Бурый).

В лингвистике принято различать сложные слова сочинительного типа (копулятивные) и подчинительные (детерминативные). Приведенные выше композиты построены на основе подчинительной связи и представляют собой атематический (без соединительного компонента) способ словосложения. Копулятивные композиты состоят из синтаксически независимых компонентов: *кулик-воробей*, *гуси-лебеди* ‘къаз-къув’. Композит *къаргъа-къузгун*, где *къаргъа* ‘ворона’, а *къузгъун* ‘ворон’, обозначает в кумыкском языке собирательное существительное ‘воронье’.

При анализе копулятивных композитов в составе некоторых сложных лексем обнаруживаются асемантические компоненты слова: *нибенимекнуть*. Данный композит был трансформирован из устойчивого выражения *Ни бе ни ме (ни кукареку)* – ничего не сказать, ни словом не обмолвиться по незнанию [14, с. 204] в цельнооформленную единицу. Это слово относится к коллоквиальной лексике, как и вышеприведенные кумыкские слова *бакъагёз* и *къоянкъулакъ*. Если отдельные компоненты подобных образований стилистически нейтральны, то при сложении они приобретают сниженную окраску и яркую экспрессивность. Пейоративная стилистическая маркированность появляется лишь при условии, что объектом номинации является человек. Кроме того, как отмечает Р. М. Зубаилова, «Компоненты сложного слова в кумыкском языке не могут располагаться дистантно» [15, с. 7]. Так как при этом исчезает само композитное образование.

Сложные существительные в качестве второй непосредственно составляющей в русском и кумыкском языках представлены эндоцентрической и экзоцентрической связью. Когда значение сложного слова выводится из его непосредственно составляющих, речь идет об эндоцентрическом типе. Примерами могут служить *муха-жужжала*, *муха-цокотуха*, *лебедь-трубач*; *къыр гёгюрчюн* ‘горлинка’ (букв. ‘дикий голубь’). Экзоцентрическая связь не предполагает непосредственной соотнесенности с обозначаемым. При ней происходит метафорическое переосмысление частей сложного слова: *кулик-перевозчик* (перелетает с одного берега на другой, издавая звонкий крик), *плакун-трава* (свое название получила за особый способ избавления от влаги), *куроед* (неядовитая змея из семейства ужеобразных). По мнению И.Г. Ищенко, идиоматические композиты чаще всего относятся к группе экзоцентрических сложных слов [16, с. 154]. Подобные композиты широко представлены в русском и кумыкском языках. *Кукушка-подорожник* (название птицы), *кукушник длиннорогий*, *кукушкин лен*, *кукушкины слезки* – растения, *кукушкин перелет* – разновидность соловьиного пения. Т.И. Вендина полагает, что в русском языке количество образных названий растений незначительно, поскольку «образность затрудняет идентификацию растения» [17, с. 34]. Такие сложные образования, как правило, находят отражение во фразеологических словарях [18]; *тавукъбалам* ‘клюква’ (букв. ‘курица + ребенок’, *тюекъуш* ‘страус’ (букв. ‘верблюд+ птица’), *тюетабан* ‘мать-и-мачеха’ (букв. ‘верблюд + пятка’), *тавукъбаш* ‘легкомысленный’ (букв. ‘куриная голова’). В русском и кумыкском языках такие фитонимы образуются на основе подобия, когда актуализируется признак сходства с животным миром.

Анализ сложных слов со звукоподражательными и зоонимными компонентами в разносистемных (русском и кумыкском языках) позволил прийти к выводу, что словосложение является одним из распространенных способов словообразования. Особенно ярко это проявляется в кумыкском языке, где гораздо чаще, чем в русском встречаются слова-отзвучия. Образование композитов-ономатопов более всего представлено среди имен существительных, как собственных, так и нарицательных, где можно наблюдать не только композитные образования, но и имена-юкстапозита. Сложные фитонимы – нередкое явление в кумыкском языке, в отличие от русского, в котором образные названия растений со звукоподражательными и зоонимными компонентами не столь частотны.

Библиографический список

1. Карунц Р.Г. *Семантическая структура глаголов звучания в современном русском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1975.
2. Карпухин С.А. *Звукоподражательные слова в русском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Куйбышев, 1979.
3. Тишина Е.В. *Русская ономатопея: диахронный и синхронный аспекты изучения*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Волгоград, 2010.
4. Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкско-русский словарь пословиц и поговорок*. Махачкала: Лотос, 2015.
5. Даль В.И. *Словарь живого великорусского языка*. Москва: Русский язык, 1981.
6. Крючкова О.Ю. Редупликация в аспекте языковой типологии. *Вопросы языкознания*. 2000; 4: 68 – 84.
7. Савченко Н. А. Нестандартные способы словообразования в коллоквиальной лексике немецкого языка. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2008; 9: 245 – 253.
8. Янко-Триницкая Н.А. «Штучки-дрючки» устной речи (Повторы-отзвучия). *Русская речь*. 1968;4: 48 – 52.
9. Бекташ Локман. *Структура и семантика редупликации в турецком и таджикском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Душанбе, 2015.
10. Виноградов В.А. Словосложение. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Главный редактор В.Н. Ярцева. Москва: «Советская энциклопедия», 1990.
11. Зайцева Л.А. Композиты в составе актуальной лексики образовательного пространства современной России. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2014; Ч. I; № 2 (32): 90 – 93.
12. Филимоненко С.А. Композиты-ономатопы. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2008; Ч. II, №1 (1): 140 – 143.
13. Соснина Л.В. Ономасиологические классы бахуврихи (на примере русских прилагательных). *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2014; 3: 39 – 42.
14. Алексеенко М.А., Белоусова Т.П., Литвинникова О.И. *Словарь от фразеологической лексики современного русского языка*. Москва: «Азбуковник», 2003.
15. Зубаилова Р.М. *Образование сложных слов в кумыкском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2005.
16. Ищенко И.Г. Семантика многокомпонентных композитов в английском языке. *Известия ВГПУ. Филологические науки*. 2017; 2 (115): 151 – 154.
17. Вендина Т.И. Словообразование как способ дискредитации универсума. *Вопросы языкознания*. 1999; 2: 27 – 49.
18. *Фразеологический словарь русского литературного языка:* в 2 т. Сост. А.И. Федоров. Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма РАН, 1995.

References

1. Karunc R.G. *Semanticheskaya struktura glagolov zvuchaniya v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1975.
2. Karpuhin S.A. *Zvukopodrazhatel'nye slova v russkom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kujbyshev, 1979.
3. Tishina E.V. *Russkaya onomatopeya: diahronnyj i sinhronnyj aspekty izucheniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2010.
4. Gadzhiahmedov N.`E. *Kumyksko-russkij slovar' poslovic i pogovorok*. Mahachkala: Lotos, 2015.
5. Dal' V.I. *Slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1981.
6. Kryuchkova O.Yu. Reduplikaciya v aspekte yazykovoj tipologii. *Voprosy yazykoznaniya*. 2000; 4: 68 – 84.
7. Savchenko N. A. Nestandartnye sposoby slovoobrazovaniya v kollokvial'noj leksike nemeckogo yazyka. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2008; 9: 245 – 253.
8. Yanko-Trinickaya N.A. «Shtuchki-dryuchki» ustnoj rechi (Povtory-otzvuchiya). *Russkaya rech'*. 1968;4: 48 – 52.
9. Bektash Lokman. *Struktura i semantika reduplikacii v tureckom i tadzhikskom yazykah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Dushanbe, 2015.
10. Vinogradov V.A. Slovoslozhenie. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor V.N. Yarceva. Moskva: «Sovetskaya `enciklopediya», 1990.
11. Zajceva L.A. Kompozity v sostave aktual'noj leksiki obrazovatel'nogo prostranstva sovremennoj Rossii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2-h ch. Tambov: Gramota, 2014; Ch. I; № 2 (32): 90 – 93.
12. Filimonenko S.A. Kompozity-onomatopy. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2-h ch. Tambov: Gramota, 2008; Ch. II, №1 (1): 140 – 143.
13. Sosnina L.V. Onomasiologicheskie klassy bahuvrihi (na primere russkih prilagatel'nyh). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2014; 3: 39 – 42.
14. Alekseenko M.A., Belousova T.P., Litvinnikova O.I. *Slovar' ot frazeologicheskoj leksiki sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: «Azbukovnik», 2003.
15. Zubailova R.M. *Obrazovanie slozhnyh slov v kumykskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2005.
16. Ischenko I.G. Semantika mnogokomponentnyh kompozitov v anglijskom yazyke. *Izvestiya VGPU. Filologicheskie nauki*. 2017; 2 (115): 151 – 154.
17. Vendina T.I. Slovoobrazovanie kak sposob diskreditacii universuma. *Voprosy yazykoznaniya*. 1999; 2: 27 – 49.
18. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka:* v 2 t. Sost. A.I. Fedorov. Novosibirsk: VO «Nauka». Sibirskaya izdatel'skaya firma RAN, 1995.

Статья поступила в редакцию 28.11.18

УДК 070.1: 327 (470: 477)

Almashaqbeh Saddam Suleiman Salman, *postgraduate, Department of Television and Radio Journalism, VSU (Voronezh, Russia),*
E-mail: saddam_slaman@yahoo.com

MEDIA-DISCOURSE «AL-JAZEERA'S» AFTER THE QATAR SEDIMENTS CRISIS (ON THE EXAMPLE OF YEMEN AND SYRIAN CONFLICTS). The article is intended to understand the relationship between the media discourse of Al-Jazeera and the foreign policy of Qatar, Al-Jazeera's editorial policy put the channel at the center of geopolitical confrontation between the Arab state, the crisis of the siege of Qatar from four Arab countries prompted the Al Jazeera to change the coverage of a number of hot topics in the Middle East, which reinforces the hypothesis that the Qatari Foreign Ministry directly affects the editorial policy of Al Jazeera, which is considered the most Arabic news channel in terms of the number of viewers and the influence on the public opinion of Arab countries. This reinforces the hypothesis that a democratic environment is an indispensable condition for the presence of professional media.

Key words: **Syrian conflict, "Al-jazeera", media discourse.**

Алмашакбех Саддам Сулейман Салман, *аспирант каф. телевизионной и радиожурналистики, Воронежский государственный университет,*
E-mail: saddam_slaman@yahoo.com

МЕДИА-ДИСКУРС «АЛЬ-ДЖАЗИРЫ» ПОСЛЕ КРИЗИСА ОСАДЫ КАТАРА (НА ПРИМЕРЕ ЙЕМЕНСКОГО И СИРИЙСКОГО КОНФЛИКТОВ)

Статья призвана понять отношения между медиа-дискурсом Аль-Джазиры и внешней политикой Катара. Редакционная политика Аль-Джазиры поставила канал в центр геополитической конфронтации между арабскими государствами. Кризис осады Катара из четырех арабских стран побудил Аль-Джазиру изменить освещение ряда вопросов на горячие темы на Ближнем Востоке. Это подкрепляет гипотезу о том, что министерство Катара напрямую влияет на редакционную политику Аль-Джазиры, которая считается самым новостным арабским каналом с точки зрения количества зрителей и влияния на общественное мнение арабских стран. Это подкрепляет гипотезу о том, что демократическая среда является непременным условием присутствия профессиональных СМИ.

Ключевые слова: **сирийский конфликт, «Аль-Джазира», Медиа-дискурс.**

В конце 1990-х годов эмир Катара упразднил министерство информации страны и прекратил официальную цензуру. Свобода прессы, имеющая некоторые ограничения, стала знаком для Катара на Ближнем востоке. Это был подход, который сочетался с внешней политикой Катара «открытые двери», которая делает страну как местом расположения крупнейшей военной базы США на Ближнем Востоке, так и убежищем для официальных лиц из «Хамас» и движения «Талибан» [1].

В первые годы своего существования «Аль-Джазира» сделала новый выбор для аудитории в арабском мире: новости быстрые, профессиональные и независимые. «Аль-Джазира» радикально отличалась от государственного телевидения арабских стран.

Во время афганской войны 2001 года «Аль-Джазира» проводила, как известно, интервью с лидерами моджахедов. «Аль-Джазира» получила доступ к эксклюзивному видео лидера «Аль-Каиды» Усамы бен-Ладена. В своём освещении конфликта в Сирии «Аль-Джазира» продолжила такую же редакционную политику в отношении исламских экстремистов для распространения своих сообщений и взглядов.

В июне 2015 года лидер сирийского отделения «Аль-Каиды» дал свое первое телевизионное интервью. В северной Сирии (точное месторасположение неизвестно) Абу Мохаммед Аль Джолани был показан на том, что, казалось, было позолоченным деревянным стулом в комнате без окон. После этого критики интервью сказали, что «Аль-Джазира» регулярно предлагает платформу для экстремизма и сектантского дискурса [1]. Эта подобная редакционная смелость заставила «Аль-Джазиру» войти в центр геополитического столкновения между арабскими государствами. Созданная в 1996 году сеть долгое время раздражала другие автократические государства региона, предоставляя выход для дискуссий и оппозиции [1].

В начале июня 2017 года между Катаром и его соседями по региону произошел конфликт, когда Катарское агентство новостей разместило от имени эмира страны речь в поддержку выстраивания отношений с Ираном. Саудовская Аравия осудила Иран за его враждебную политику и пригрозила адекватным ответом. Позднее в Катаре заявили, что сайт агентства был взломан, а речь от имени эмира была опубликована хакерами и не имеет отношения к эмиру. Однако арабские страны сочли это опровержение неубедительным. Командование арабской коалиции во главе с Саудовской Аравией объявило о прекращении участия Катара в военной операции в Йемене «из-за поддержки Дохой незаконных группировок Аль-Каиды и Исламского государства». Вслед за этим Бахрейн, Саудовская Аравия, Египет и ОАЭ объявили о разрыве дипломатических отношений с Катаром, высылке его дипломатов и граждан и закрытии для Катара морских портов и воздушного пространства.

Египет также заявил, что «примет необходимые меры для обращения к дружеским и братским странам, арабским и международным компаниям для того, чтобы они предприняли такие же меры, касающиеся их транспорта, направляющегося в Доху». Каир, помимо прочего, обвинил Катар в политической, финансовой и информационной поддержке движения «Братья-мусульмане», которое стало запрещенным движением в Египте после свержения президента Мохамеда Морси и прихода президента Абдуля Фаттах аль-Сиси к власти [2].

Четыре арабские страны требуют от Катара разорвать дипломатические отношения с Ираном, прекратить работу телеканала «Аль-Джазиры», прекратить все связи с террористическими группировками, в том числе «Аль-Каидой»,

«Исламским государством» и «Братьями-мусульманами», прекратить военное сотрудничество и закрыть военную базу Турции, расположенную на территории страны [3].

После начала кризиса «Аль-Джазира» начала кампанию в средствах массовой информации, чтобы представить ситуацию с правами человека в ОАЭ, Саудовской Аравии и Бахрейне.

В августе 2017 г. Бахрейн собирается привлечь к ответственности катарский спутниковый телеканал «Аль-Джазира» за неоднократно выпущенную в эфир информацию от неких правозащитных организациях королевства, о пытках политических заключенных в бахрейнских тюрьмах – говорится в сообщении МВД Бахрейна. «Упоминаемые правозащитные организации неизвестны, и их деятельность ограничена только анонимными заявлениями, не внушающими доверия. Обвинения, звучащие в этих репортажах, сфальсифицированы и безосновательны. Соответствующие правовые меры будут предприняты в отношении тех, кто распространяет такую ложь, включая телеканал «Аль-Джазира», поскольку подобные действия расцениваются как подстрекательство против властей государства и полиции, наносят удар по гражданскому миру в Бахрейне , – говорится в сообщении [4].

Саудовская Аравия и Объединенные Арабские Эмираты отреагировали на средства массовой информации, а канал «Al Arabiya» начал крупную кампанию против Катара, в то время как «Sky Arab» (про-ОАЭ) начал аналогичную кампанию в средствах массовой информации.

Кампании включали документальные фильмы и новости, отчеты и даже песни и сериалы.

Иордания решила закрыть офис «Аль-Джазиры» в Аммане из-за давления со стороны Саудовской Аравии, как говорят аналитики.

Было много критических замечаний о доверии, профессионализме и исполнении «Аль-Джазиры» после осады Катара.

Когда кризис привел к полному изменению освещения «Аль-Джазирой» конфликта в Йемене, Катар покинул арабский альянс под руководством Саудовской Аравии против Хуситов.

В последние месяцы «Аль-Джазира» сосредоточила внимание на гуманитарном аспекте в освещении конфликта в Йемене, обвиняя ОАЭ и Саудовскую Аравию в совершении преступлений и нанесении гуманитарной катастрофы, особенно в связи с распространением холеры из-за слабости гуманитарной помощи и неспособностью Саудовской Аравии разрешить военный конфликт и свергнуть правительство Хутиса в Сане, несмотря на Саудовскую военную интервенцию, которая продолжается уже более 3 лет. «Аль-Джазира» также сосредоточилась на споре между ОАЭ и Саудовской Аравией о влиянии на юг Йемена.

В Сирии «Аль-Джазира» поддержала турецкую военную интервенцию, и во многих своих докладах она показывала, что помогает турецким солдатам, распространявшим гуманитарную помощь курдам Африна. «Аль-Джазира» продолжила свою медиа-поддержку сирийской оппозиции – гражданской и военной – во время побед сирийской армии в ряде сирийских регионов. С другой стороны, Саудовская Аравия изменила свою позицию по сирийскому конфликту, что было ясно из замечаний министра иностранных дел Саудовской Аравии Адель аль-Джубейр. Он рассказал в ходе интервью, вышедшего в октябре 2017 в эфире телеканала «Россия 24»: «Саудовская Аравия и Россия работают над сближением позиций в отношении сирийского конфликта, выступают за его мирное разрешение и продолжение политического диалога в стране».

31 марта 2018 наследный принц Саудовской Аравии Мухаммед бен Сальман Аль Сауд в интервью (The Times) заявил, что президент Сирии Башар Асад останется у власти. При этом он выразил надежду на то, что сирийский лидер не станет «марионеткой» в руках Ирана. Глава отдела обороны и безопасности в исследовательском центре Персидского залива в Дубае Мустафа аль-Ани говорит: «В настоящее время Саудовская Аравия осознала, что Россия является единственной страной, способной урегулировать конфликт в Сирии, что побудило Эр-Рияд развивать отношения с Москвой» [5].

Некоторые видят попытку закрытия «Аль-Джазиры» как попытку аннулировать влияние Катара. «Они пытаются отобрать самую важную мягкую силу Катара, которой является «Аль-Джазира». «Во-вторых, они пытаются урегулировать историю арабской весны», – говорит Вада Ханфар, бывший генеральный директор «Аль-Джазиы». Сеть «Аль-Джазира» также настаивает, что она принимает редакционные решения без вмешательства правительства. Вада Ханфар говорит, что он никогда не получал ни одного запроса от правительства Катара, чтобы изменить его медиа-дискурс.

Библиографический список

1. Jared Malsin, time. *In the Eye of the Storm: Can Al Jazeera Survive the Gulf Crisis?* August 21, 2017, Doha, Qatar. Available at: http://time.com/4896791/al-jazeera-qatar-middle-east-saudi-arabia-crisis
2. Катар прокомментировал разрыв дипотношений с Саудовской Аравией, ОАЭ, Египтом и Бахрейном, НТВ, 05.06.2017. Available at: http://www.ntv.ru/novosti/1815498/
3. *Экс-премьер Катара: арабский мир не готов к «откровенности» «Аль-Джазиры»*, РИА Новости, 26.10.2017. Available at: https://ria.ru/world/20171026/1507568875.html
4. *Бахрейн пригрозил уголовным делом телеканалу «Аль-Джазира»*. РИА-новости, 24.08.2017, Available at: https://ria.ru/mediawars/20170824/1501036871.html
5. *Почему позиция Саудовской Аравии изменилась по отношению к Сирии?* arabi21 и Сирийские факты сайта, 2017-09-21, Available at: http://syrianfacts.com/ru/2017/09/21/suudi-arabistanin-suriye-konusundaki-tutumunu-neden-degisti/

References

1. Jared Malsin, time. *In the Eye of the Storm: Can Al Jazeera Survive the Gulf Crisis?* August 21, 2017, Doha, Qatar. Available at: http://time.com/4896791/al-jazeera-qatar-middle-east-saudi-arabia-crisis
2. Katar prokommentiroval razryv dipotnoshenij s Saudovskoj Araviej, OA`E, Egiptom i Bahrejnom, NTV, 05.06.2017. Available at: http://www.ntv.ru/novosti/1815498/
3. *`Eks-prem'er Katara: arabskij mir ne gotov k "otkrovennosti" "Al'-Dzhaziry"*, RIA Novosti, 26.10.2017. Available at: https://ria.ru/world/20171026/1507568875.html
4. *Bahrejn prigrozil ugolovnym delom telekanalu «Al'-Dzhazira»*. RIA-novosti, 24.08.2017, Available at: https://ria.ru/mediawars/20170824/1501036871.html
5. *Pochemu poziciya Saudovskoj Aravii izmenilas' po otnosheniyu k Sirii?* arabi21 i Sirijskie fakty sajta, 2017-09-21, Available at: http://syrianfacts.com/ru/2017/09/21/suudi-arabistanin-suriye-konusundaki-tutumunu-neden-degisti/

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 811

Ashtabekova D.A., *postgraduate, senior teacher, Department of Arabic language of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail:ashtabekova77@mail.ru*

CLUSTER "POWER" IN THE NAIVE PICTURE OF THE WORLD, VERBALIZED BY SOMATISM "HAND" IN THE ARABIC AND LEZGIN LANGUAGES.

The article represents the analysis of the conceptualization of mental nature of "power", verbalized in phraseological corps with the component "hand" in the Arab and Lezgin languages. The actuality of the problem is stipulated with the problem of conceptualization of the sememe "power" in Arab and Lezgin anthropocentric linguistics, which is not properly researched. The originality of the work is that the Arab and Lezgin languages from the point of reflection of person in the language represent the sememe "power" in the somatism "hand" in different ways. Theoretical value of the article is that it researches the links between the prototypical scenarios and their conceptualization in the semantics of the phraseological units, nominating different aspects of power. The results of the analysis can be used when working out lectures in the comparative world picture and typologically different languages and societies with different history. The selected topic is represented not only in the scientific plan (revealing common and differential in the conceptualization of "power"), but from the point of view of developing intercultural communication between Russia and Arab world. The goal of the researched work is the description of the prototypical scenarios conceptualization, verbalizing the sememe "power" in the phraseological units with the somatism "hand", which symbolizes power. The national specificity of language is revealed in the inner form of the lexics, which is the imprint of the thought, which took place in the formation of the linguistic unit. The appeal to the inner form allows to determine the motivation of phraseological nomination, which explains common and specific features in the world vision. The material of the research is 14 phraseological units in the Lezgin language and 13 combinations in the Arab language, nominating the topic "power" in the phraseological space of the somatism "hand", which are identified in the phraseological sources of the compared languages.

Key words: **inner form, phraseological unit, conceptualization, ethnic conscience, prototypical situation, comparing of integral and differential features.**

Д.А. Аштабекова*, соискатель, ст. преп. каф. арабского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: ashtabekova77@mail.ru*

КЛАСТЕР «ВЛАСТЬ» В НАИВНОЙ КАРТИНЕ МИРА, ВЕРБАЛИЗОВАННОЙ СОМАТИЗМОМ «РУКА» В АРАБСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье приводится анализ концептуализации ментальной сущности «власть», вербализованной фразеологическим корпусом с компонентом «рука» в арабском и лезгинском языках. В последнее десятилетие антропоцентрическая парадигма получила широкое распространение и на материале дагестанских языков в сравнении с романо-германскими и русским языком [1; 2;]. Гораздо меньше исследований дагестанских языков с привлечением материалов арабского языка [3; 4]. В то же время сопоставительный анализ соматической фразеологии лезгинского языка в сопоставлении с арабским в известной нам литературе единичны [5; 6]. Актуальность затронутой проблемы обусловливается тем, что проблема концептуализации семемы «власть» в арабской и лезгинской антропоцентрической лингвистике еще не нашла должного освещения. Цель исследования описание концептуализации прототипических сценариев вербализующих семему «власть» фразеологизмами с соматизмом «рука», которая, как известно, символизирует власть. Новизна работы в том, что в ней описаны арабский и лезгинский языки с точки зрения отражения человека в языке преимущественно по разному репрезентирует семему «власть» номинированную соматизмом «рука». Теоретическая значимость статьи заключается в том, что в нём исследуется связь между прототипическими сценариями и их концептуализацией в семантике фразеологизмов, номинирующих различные аспекты власти. Результаты приведенного анализа могут быть использованы при разработке лекций по сопоставительной картине мира в типологически различных языках и социумах с различной историей и современностью. Национальная специфика языка обнаруживается во внутренней форме лексики, которая являет собой сохранившийся отпечаток мысли, который имел место в момент образования языковой единицы [7]. Материалом исследования послужило 14 фразеологических единиц лезгинского и 13 устойчивых сочетаний слов арабского языка, номинирующих тему «власть» во фразеологическом пространстве соматизма «рука», которые извлечены из фразеологических источников сопоставляемых языков. Обращение к внутренней форме (на метод исследования) позволяет определить мотивацию фразеологической номинации, что объясняет общее и дифференциальное в видении мира.

Ключевые слова: **фразеологизм, прототипическая ситуация, внутренняя форма, концептуализация, сопоставительный анализ, интегральные и дифференциальные признаки.**

Сопоставительный анализ вербализации семемы «власть» во фразеологическом пространстве, выраженном соматизмом «рука» в арабском и лезгинском языках, свидетельствует о наличие интегральных и дифференциальных признаков концептуализации искомой единицы.

В обоих языках лишение власти ассоциируется с метафорическим отрезанием рук:

гъилер атIун [8] (руки отрезать) «лишил возможности что- либо делать» – الرجل المبدى (اى مقطوع اليد من اصلها) [9] – человек лишенный руки (то есть отрезанной от основания)

Прототипом синтагмы «отрезать руки» (лишить возможности) в обоих языках является реальный сценарий отрезания рук преступнику, который имел место в истории арабского и лезгинского социумов.

Наряду с единичными полными фразеологическими эквивалентами в сопоставляемых языках единично отмечены также переводные эквиваленты:

Гъиле аваз (в руке иметь) «в руке» – فى متناول اليد(в пределах руки) «в руке». Оба сравниваемых фразеологизма могут быть распространены в глагольные устойчивые сочетания: *гъиле аваз хьун* (в руке имея быть) «обладать чем-либо; быть во власти кого-либо» كان فى متناول اليد(быть в пределах руки) «обладать чем либо; быть во власти кого либо».

Частотность эквивалентности сопоставляемых языков в том, что одна и та же прототипическая ситуация концептуализирована с небольшими различиями языковой репрезентации: в лезгинском языке бытие во власти репрезентируется как «нахождение в руке», в то время как эта же ситуация в арабском языке вербализована как «бытие в пределах руки».

Частичная эквивалентность отмечена и в семантике фразеологизмов: лезг. *гъилик хьун* (под рукой быть) «быть во власти» – араб. هذا فى يدى (это в моей руке) «быть во власти».

В лезгинском языке объект, находящийся под рукой, т.е. во власти кого-либо, предполагает определенную зависимость от субъекта, под рукой которого он находится, например: *зи аял и малимдин гъилик ква* (мой ребенок под рукой это учителя) «под руководством этого учителя».

В арабском языке эта же ситуация также воспринимается как быть во власти, под управлением, руководством учителя. Однако фразеологический вариант рассматриваемой единицы отличается предлогом «на» على يد الاستاذ (на руке преподавателя) «под попечением и заботой преподавателя».

В лезгинской этничности, когда лишают власти, то ее «из руки вытаскивают»: *чIехивал адан гъиляй акъудна.* Из его руки старшинство вытащили (лишили власти).

Лишение власти воспринимается как *гъилер куьруь авун* «руки короткими сделать», а утрата власти это *гъилай акаъатун* «из руки выпадать» или *гъиляй ахъаюн* «выпускать из руки».

В подобных ситуациях арабы ضرب على يد «бьют по руке» лишая власти, что не присуще лезгинской этничности.

Лезгины прибирают власть к рукам несколькими сценариями, привычными для рук: завладение чем-либо ассоциируется с «подсовыванием под руку» *гъилик ктун*, «бросанием руки» *гъил вегьин*, иной раз «руку кладут» *гъил эцигун*, «руки длинными делают» *гъилер яргъи авун*.

Это – метафоризация сценариев, когда человек оперирует руками для того, чтобы взять что-либо в руки. В арабском языке эти сценарии не явились прототипическими для концептуализации власти.

И, наоборот, арабские сценарии

فى يده حل و ربط(в его руках завязывание и развязывание) «он властен над этим»

جعله طوع يده (он сделал его покорностью своей руки) «он подчинил его себе»

اعطى بيده(он дал своей рукой) «он покорился»

الرجل المبدى(человек лишенный руки) «лишенный власти» не стали прототипами концептуализации власти в лезгинской этничности.

Проведенный сопоставительный анализ выявил всего лишь один полный и два частичных фразеологизма, опирающиеся на одинаковые прототипические ситуации и приблизительно одинаковую вербализацию устойчивых сочетаний слов. Это свидетельство преимущественно различного видения мира в лезгинском и арабском этносах.

Наша статья, в которой исследовался фрагмент «власть» во фразеологическом пространстве «рука» в арабском и лезгинском этническом сознании, дает возможность предположить, что весь фразеологический корпус этих языков построен на различной интерпретации объективной реальности, что не отрицает наличие небольшого количества полной и частично одинаковой концептуализации картины мира.

Библиографический список

1. Халимбекова М.К. *Этикетная лексика в языках различных культур: лезгинском и английском.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2012.
2. Шахбанова А.Р. *Картина мира соматизма «глаз» в языках различных типологий (на материале лезгинского и русского языка)*. Махачкала, 2014.
3. Магомедова С.И. *Соматизмы «глаз», «сердце», «голова» в объективации картины мира: на материале аварского и арабского языков.* Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала 2009.
4. Гаджиалиева М.Г. Фрагмент «Человек» в зоонимической картине мира в языках различных типологий (на материале даргинского, английского и арабского языков). Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2017.
5. Магомедова Н.А. *Семантическое пространство концептов «свет» и «тьма» в лезгинском и арабском языках.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2009.
6. Аштабекова Д.А. Соматизм «палец» в концептуализации наивной картины мира (на материале лезгинского и арабского языков). *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки.* 2016; 10 (4): 32 – 37.
7. Маслов Ю.С. *Введение в языкознание*. Москва, 1982.
8. Баранов Х.К. *Арабско-русский словарь.*Москва, 2007.
9. Гюльмагомедов А.Г. *Толковый словарь лезгинского языка.*

References

1. Halimbekova M.K. *`Etiketnaya leksika v yazykah razlichnyh kul'tur: lezginskom i anglijskom.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2012.
2. Shahbanova A.R. *Kartina mira somatizma «glaz» v yazykah razlichnyh tipologij (na materiale lezginskogo i russkogo yazyka)*. Mahachkala, 2014.

3. Magomedova S.I. *Somatizmy "glaz", "serdce", "golova" v ob`ektivacii kartiny mira: na materiale avarskogo i arabskogo yazykov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala 2009.
4. Gadzhialieva M.G. Fragment «Chelovek» v zoonimicheskoj kartine mira v yazykah razlichnyh tipologij (na materiale darginskogo, anglijskogo i arabskogo yazykov). Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2017.
5. Magomedova N.A. *Semanticheskoe prostranstvo konceptov «svet» i «t'ma» v lezginskom i arabskom yazykah.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2009.
6. Ashtabekova D.A. Somatizm «palec» v konceptualizacii naivnoj kartiny mira (na materiale lezginskogo i arabskogo yazykov). *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. 2016; 10 (4): 32 – 37.
7. Maslov Yu.S. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva, 1982.
8. Baranov H.K. *Arabsko-russkij slovar'*.Moskva, 2007.
9. Gyul'magomedov A.G. *Tolkovyj slovar' lezginskogo yazyka.*

Статья поступила в редакцию 21.11.18

УДК 811.512.14

Bachieva R.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Rostov State Economic University (Rostov, Russia), E-mail: bellaporsukova@gmail.com*
Isaeva R.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State Technical University, (Makhachkala, Russia), E-mail: bellaporsukova@gmail.com*
Temirhanova Z.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan state technical University, (Makhachkala, Russia), E-mail: Zaremaaaa9@mail.ru*
Hochavova Yu.U., *Cand. of Sciences (Philology),senior teacher, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: nur1@yandex.ru*

THE REPRESENTATION OF TAXIS RELATIONS IN THE FINITE AND NON-FINITE FORMS OF THE VERB (ON THE KUMYK LANGUAGE). The article discusses the specifics of the correlating use of non-finite tense forms of the verb ending in *-гъан* and its derivatives with finite forms of the verb in the sentence. As a result, there are determined combinatorics of basic and dependent taxis forms with meanings expressed by them in the complex sentence with a subordinate time-clause. It is important to distinguish non-finite dependent forms that are combined with any temporal finite forms and those, that are combined with forms of a definite temporal plane. There is a restriction on the choice of position of the clause in the complex sentence: a part of a sentence with a dependent taxis form occupies a preposition towards the basic taxis form. As for their combinatorics, the basic form is finite, and the dependent temporal form is infinite.

Key words: **taxis, aspectuality, tense, finite forms of verb, non-finite forms of verb, complex sentence, Kumyk language.**

Р.И. Бачиева, *канд. филол. наук, доц., Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), г. Ростов, E-mail: nur1@yandex.ru*
Р.И. Исаева, *канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: bellaporsukova@gmail.com*
З.Б. Темирханова, *канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: Zaremaaaa9@mail.ru*
Ю.У. Хочавова, *канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: nur1@yandex.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТАКСИСНЫХ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНЫМИ И НЕЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ГЛАГОЛА (НА МАТЕРИАЛЕ КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются особенности сопряженного использования неличных обстоятельственно-временных форм глагола на *-гъан* и его производных с личными формами глагола в структуре предложения. В результате исследования определена комбинаторика зависимой и опорной таксисных форм и выражаемых ими значений в структуре сложноподчиненного предложения с придаточным времени. Среди неличных зависимых форм важно различать, с одной стороны, те, которые сочетаются с любыми временными финитными формами, а с другой стороны, те, которые сочетаются с формами какого-то определенного временного плана. Имеется ограничение на выбор позиций частей сложного предложения: часть предложения с зависимой таксисной формой занимает препозицию относительно части предложения с опорной таксисной формой. Относительно комбинаторики рассматриваемых форм в таксисной паре, следует отметить, что опорная форма является финитной, а зависимая обстоятельственно-временная форма – инфинитной.

Ключевые слова: **таксис, аспектуальность, время, личные формы глагола, неличные формы глагола, сложноподчиненное предложение, кумыкский язык.**

Среди категорий и форм глагола наибольший интерес вызывает синтактика глагольного слова: его особенности, которые возникают в аспектуально-временных образованиях глагола на уровне предложения и более сложных синтаксических структур. Синтагматика любой морфологической категории, любой формы, ее употребление в составе предложения и более сложных синтаксических структур, в связях и отношениях с другими грамматическими формами – это их жизнь, которая требует всестороннего исследования на широком и разнообразном материале языков разных систем. Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы проанализировать ряд типов комбинаторики действий и выявить одно из возможных направлений ее исследования с точки зрения «синтагматики действий» на материале современного кумыкского языка.

Значения одновременности, предшествования и следования, регулярно возникающие в результате взаимодействия видовременных форм глагола, называются таксисными [1, с. 101; 2, с. 7 – 8; 3, с. 70 – 98]. Таксисные ситуации в кумыкском языке рассматривались в связи с характеристикой деепричастий [4; 5] и в связи с изучением временных форм глагола [6; 7]. Однако необходимы новые исследования с привлечением не только финитных форм, но и инфинитных форм, которые дадут новый толчок для дальнейших исследований таксисных ситуаций, поскольку «в речи аспектуальные, темпоральные и таксисные значения тесно переплетаются друг с другом, выступая как компоненты комплексного семантического целого» [2, с. 7]. Тонкие и глубокие наблюдения тюркологов в области синтаксиса на материалах турецкого и узбекского языков до сих пор недостаточно разрабатываются на материалах других тюркских языков [8; 9]. Целью настоящей статьи является исследование конструкций с *-гъан*, представленных в большинстве тюркских языков и выражающих таксисные отношения.

Таксис в кумыкском языке не является особой грамматической категорией, а «объединяется в рамках одной комбинированной категории либо со временем, либо с аспектом» [10, с. 8 – 9]. В тюркских языках представлена разветвленная система обстоятельственно-временных образований с *-гъан* и его производными, которые взаимодействуя с личными и неличными формами глагола, получают таксисные значения одновременности или последовательности совершения действий во времени, а также их предшествования или следования.

Такие отношения чаще всего выражают сложноподчиненные предложения с придаточным времени. Именно в сопряженном употреблении данной формы с финитными формами глагола наиболее эксплицитно выражены различные варианты таксисных отношений в структуре кумыкского сложноподчиненного предложения с временным придаточным.

Грамматическая форма на *-гъан* и его производные образуют довольно сложную и многообразную в структурном и семантическом отношении систему обстоятельственно-временных образований, которые употребляются в сочетании с личными формами глагола. Все производные формы от *-гъан* лишены в отличие от финитных форм глагола самостоятельной предикации.

Наиболее употребительной является форма *-гъанда* при сказуемом в одном из прошедших аспектуально-временных форм глагола. Данная форма обозначает действие, предшествующее действию глагола-сказуемого: *Магьач ювукълашгъанда, бугъар бир гючлю къол узатылды* (И. Керимов). 'Когда Махач приблизился, к нему протянулась чья-то сильная рука'. Исследуемая форма, функционируя только как таксисная форма предшествования, в то же время выражает информацию о временной локализации (отнесенность к прошлому) обозначаемой ситуации.

Если финитная форма глагола выражена сложновербальной конструкцией со значением длительности и кратности действия, то обстоятельственно-временная форма на *-гъан* в местном падеже обозначает действие, в один из моментов которого происходит действие, выраженное личной формой глагола. *Олар янгыз*

Магьачны аты эсгерилгенде харс ура эди (И. Керимов). ‘Они хлопали только тогда, когда упоминалось имя Махача’. *Уьйге оьзюнден уллу адам гиргенде, ол туруп ер бере эди* (З.Атаева). ‘Когда в комнату входил старший, он уступал ему место’.

В тех случаях, когда глагол-сказуемое выражен формами будущего времени, то обстоятельственно-временная конструкция с показателем *-гьанда* обозначает также действие, ориентированное на плоскость будущего, но предшествующее действию основного глагола-сказуемого: *Буса сен бар, сен ерлешип битгенде, мен гелермен* (Ш. Альбержев). ‘В таком случае ты иди, когда устроишься, я тоже приду’. Обстоятельственно-временная форма указывает на то, что обозначенная ею ситуация следует после ситуации, выраженной личной формой глагола, которая локализуется в прошлом до момента речи или после момента речи.

Если же сказуемое выражено глаголом настоящего-будущего времени, то названное выше таксисное значение может осложняться семантикой обычности. *Ол оьзюню гьакъында сёйлейгенде, уялгаган болуп, адына къарап токътай* (И. Керимов). ‘Он, когда о нем говорят, притворившись, что смущается, стоит, опустив голову’.

Проанализированный нами фактический материал свидетельствует о том, что обстоятельственно-временная форма *-гьанда* в структуре предложения сочетается со всеми формами будущего времени, а из прошедших времен только с формой прошедшего категорического времени. Невозможность использования данной формы с формами настоящего времени следует объяснить, на наш взгляд, проспективной направленностью значения, выражаемого формой *-гьанда*. Обстоятельственно-временной показатель указывает на то, что ситуация непосредственно предшествует ситуации, выраженной финитной формой глагола. Ситуация, выраженная личной формой глагола, локализуется только в плане прошлого и будущего, но не настоящего.

Грамматическая форма *-агъан* в местном падеже (*-агъанда*) при сказуемом в форме прошедшего перфективного времени обозначает действие, в один из моментов которого происходит действие, выраженное основным глаголом: *Сен тапшурувну кютюп гелегенде, ол эсден тайгъан яралы офицерге ёлгъуп къалгъан* (Ш. Альбериев) ‘Когда ты возвращался с задания, он наткнулся на раненого офицера, который был без сознания’.

Форма на *-агъанда* не допускает сопряженного употребления с формами будущего времени, так как обычное вневременное значение обстоятельственно-временной формы не может иметь футуральную направленность.

В кумыкском языке представлено аналитическое образование, состоящее из инфинитива и глагола-модификатора *турагъанда* (*-ма турагъанда*). Данная форма употребляется в основном в сочетании с финитными формами, выражающими однократное действие. Готовность совершать действие в ближайшем будущем, выражаемая формой *-ма турагъанда*, является наиболее специфическим способом представления таксисной функции одновременности в кумыкском языке. Ближайшее будущее здесь выступает в особой сопроводительной разновидности, причем семантема «ближайшее будущее и одновременность» являются элементами единого семантического комплекса «сопутствующее действие»: *Ол атын бурма турагъанда, топуракъ ер-ериндин тербенгенни эс этип къоя* (И. Керимов). ‘Когда он попытался повернуть свою лошадь, он заметил, что земля местами качается’. Аналитическая форма *-ма турагъанда* предпочитает для комбинаторики глагольные формы с оттенком интенсивности и внезапности действия. Она в сочетания с индикативными формами, обозначающими прошедшие действия, выражает длительное и многократное действие, отнесенное в плоскость прошедшего, лишь в один из своих моментов совпадающее с действием основного глагола. В данном случае длительное и многократное действие, обозначенное формой *-ып турагъанда*, создает фон, на котором происходит действие конечного глагола-сказуемого. *Бир гюн ол абзарда тереклени тюбюн къазып турагъанда, почтальон кагъыз алып гелди* (И. Керимов). ‘Однажды, когда он во дворе копал под деревьями, почтальон принес письмо’. Фактический материал свидетельствует о том, что аналитическая форма *-ма турагъанда* допускает комбинаторику с личными формами настоящего, прошедшего и будущего времени.

Сопоставление таксисных отношений в сложноподчиненном предложении с придаточным времени, выраженных аналитической конструкцией *-ып турагъанда* и синтетической конструкцией *-гьанда*, показывает, как аспектуальные значения воздействуют на характер темпоральных отношений между действиями. В сложноподчиненном предложении с придаточным, выраженным формой *-ып/-а турагъанда*, выражается таксисная ситуация «незавершенное предшествование – следование», которая сопряжена семемой длительности и кратности первого действия, что предполагает его незаконченность. Таким образом, аспектуальный элемент *тур-* определяет специфику данного варианта отношений предшествования, а именно: незавершенность предшествующего действия.

Обстоятельственно-временная форма *-гьан* употребляется в сочетании с послелогами, выражающими разные темпоральные значения. Так, форма *-гьан сонг* (*-гьандан сонг*) обозначает действие, предшествующее действию главной части, – совершившееся (при сказуемом, имеющем форму прошедшего времени) или такое, которое совершится (при сказуемом, выраженном грамматической формой плоскости будущего). *Ол биздан гетген сонг, мен янгыдан ишимни башладым* (З. Атаева). ‘После того как он ушел от нас, я снова принялся за работу’. *Биз аз заман токътагьандан сонг, вахмистрлер гелип, вагонланы токъалап йиберди* (И. Керимов). ‘После того как мы простояли некоторое время, пришли вахмистры и начали бить по вагонам’. Форма *-гьандан сонг* используется редко. Обе формы предпочитают комбинаторику с формой прошедшего категорического времени. Однако возможно и сопряженное употребление данной формы с формами настоящего и будущего времени: *Олар гетген сонг, биз де йылабыз* ‘Когда они уйдут, мы тоже расходимся» // *Олар гетген сонг, биз де йылардыз* ‘Когда они уйдут, мы тоже разойдемся’. Соотносительное употребление личных и обстоятельственно-временных форм глагола в приведенных примерах представляет таксисную ситуацию «завершенность предшествования – следование», которая включает аспектуальный элемент результативности первого действия. Невозможна комбинаторика данной формы с формой прошедшего перфективного времени (*-гьан сонг* / *-гьан*), что объясняется невозможностью комбинирования в одном высказывании семем, выражаемых формами *-гьан сонг* и *-гьан*.

Конструкция *-гьан* в исходном падеже и с послелогом *берли* обозначает действие, являющееся начальным моментом того промежутка времени, в котором локализуется действие или состояние, выраженное конечным сказуемым. При этом важно подчеркнуть, что действие-состояние, обозначенное основной глагольной фермой, может занимать весь указанный промежуток времени, быть периодически повторяющимся, быть приуроченным к одному из его моментов и т. д. *Узаирни гёрмеге сююп, эшитгенден берли, оьзюне ер тапмай тура* (Ш. Альбериев). ‘Желая видеть Узаира, с тех пор как услышала о нем, она не находит себе места’. *Мен ону шагьарда гёргенден берли, хыйлы заман гетди* (З. Атаева). ‘Прошло много времена с тех пор, как я увидел его в городе’. Финитный глагол в придаточном предложении выступает в форме настоящего или прошедшего времени, но будучи зависимым от послелога со значением «с», он, не теряя своего временного значения, уже функционирует как относительная временная форма, которая указывает, что ситуация, выраженная формой *-гьандан берли* непосредственно предшествует ситуации, выраженной финитным глаголом.

Итак, обстоятельственно-временные конструкции как специальные грамматические формы, предназначенные для обозначения таксисных отношений между действиями в составе сложноподчиненных предложений с придаточным времени, в современном кумыкском языке образуют ряд противостоящих друг другу форм. Совокупность всех многообразных значений обстоятельственно-временных образований в их соотносительном употреблении с финитными формами глагола изъявительного наклонения объединить в две группы, выражаемые два типа таксисных ситуаций:

а) формы, относящие выражаемые ими действия ко времени основной глагольной формы – формы на *-гьан* с послелогами: *-гьан сонг, -гьандан сонг* и *-гьандан берли*;

б) формы, соотносимые по времени с основной глагольной формой — это формы *-гьанда, -агъанда, -а/ып/ма турагъанда*.

Два названных ряда грамматических форм выражают два типа таксисных отношений. Обстоятельственно-временные образования первого ряда противостоят одна другой более узкими значениями: формы *-гьан сонг* и *-гьандан сонг* обозначают прошедшее действие, отграничиваемое от основного тем или иным промежутком времени, а форма *-гьандан берли* выражает действие, являющееся начальным моментом того промежутка времени, в котором локализуется действие основного глагола, т. е. в первом случае действия «разорваны» во временном плане, тогда как во втором случае они одновременны.

Грамматические формы второго ряда также находятся в оппозиции одна другой более узкими семантическими признаками: *-гьанда* обозначает результативное действие, предшествующее действию основного глагола-сказуемого, *-агъанда* обозначает действие, в один из моментов которого происходит действие, выраженное основным глаголом, а готовность совершать действие в ближайшем будущем выражается формой *-ма турагъанда*.

Все формы с обстоятельственно-временным значением объединяются в одну структуру. Ни одна из этих форм самостоятельно в качестве простого предложения не используется. Их функциональная предназначенность состоит в выражении действия одновременного с действием, выраженным личной формой глагола.

Оба ряда форм представлены обстоятельственно-временными конструкциями, которые вместе с финитными формами глагола составляют таксисную пару. Все эти формы являются синтаксически зависимыми: они обозначают ситуацию, которая ориентирована относительно ситуации, выраженной личными формами. Личные формы в структуре высказывания являются прототипически независимыми и обозначают ситуацию, которая служит временным ориентиром для ситуации, выраженной обстоятельственно-временными формами глагола. В процессе функционирования обстоятельственно-временные и личные формы глагола образуют «таксисную пару: зависимая форма + опорная (независимая) форма».

Относительно комбинаторики рассматриваемых форм в таксисной паре, следует отметить, что опорная форма является финитной, а зависимая обстоятельственно-временная форма – нефинитной. Среди нефинитных зависимых форм важно различать, с одной стороны, обстоятельственно-временные формы, которые «сочетаются с любыми временными финитными формами, а с другой стороны, те, которые сочетаются с временными формами какого-то определенного временного плана» [11, с. 29].

В речи таксисные ситуации всегда заключают в себе единство таксисных и аспектуальных элементов [10, с. 7; 12, с. 153 – 155]. Рассмотрим пример, где аспектуальные, темпоральные и таксисные отношения тесно переплетаются, выступая как компоненты комплексного семантического целого. В предложении *Мен институтну битгенде, школада директор болуп ишлеме башлагъанда, ол юртдан шагьаргъа гёчдю* (И. Керимов). 'Когда я окончил институт и начал работать в школе, он переехал из села в город» – аспектными являются семы «завершенности, начинательности, достигнутости предела» каждого из трех названных действий, темпоральными – семы отнесенности всех трех действий к плоскости прошедшего, таксисной – упорядоченность этих действий относительно друг друга, именно их «цепная» хронологическая последовательность.

Имеется ограничение на выбор позиций (препозиция, постпозиция, интерпозиция) частей сложного предложения: часть предложения с зависимой таксисной формой занимает препозицию относительно части предложения с опорной таксисной формой. В роли зависимой формы в таксисных конструкциях выступают нефинитные глагольные формы. Часть этих форм являются специализированными формами (*-гъанда, -агъанда, -ма турагъанда*), другой же части таксисное значение присуще в определенной синтаксической позиции (препозиции), в комбинации с таксисными послелогами *сонг* и *берли*. Ни одна из названных форм «по совместительству» не может выражать значения абсолютного времени. Они же не способны «по совместительству» выражать невременные значения.

Дифференциальные признаки между грамматическими формами при выражении ими таксисных отношений выявлялись нами в синтаксических отношениях данных форм, причем обязательным условием корректности оппозиции является общность позиции сопоставляемых элементов. Так, оппозиция форм *-агъанда* и *-гъанда* выявляет следующие дифференциальные оппозиции анализируемых элементов:

-агъанда -гъанда

а) обстоятельственность а) обстоятельственность

б) темпоральность б) темпоральность

в) процессность (линейность) в) результативность (разовость).

Таким образом, различие в таксисных отношениях, выражаемых формами *-агъанда* и *-гъанда*, опирается на одну дистинкцию в частных дифференциальных семантико-синтаксических оппозициях – процессности (линейности) – результативности (разовости).

Во всех рассмотренных выше отношениях между действиями представлен зависимый таксис, так как во временных отношениях между действиями представлена формально выраженная градация главного и сопутствующего действия.

Рассмотренное выше соотносительное употребление обстоятельственно-временных образований на *-гъан* с личными формами глагола в сложноподчиненном предложении с временным придаточным далеко не исчерпывает всех разновидностей их таксисных отношений. В статье выявлялись и рассматривались лишь наиболее характерные таксисные структуры и отношения главной и придаточной частей сложноподчиненного предложения. Перспективы исследования связаны с использованием неличных форм глагола в других структурных типах сложных предложений.

Библиографический список

1. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол. *Принципы типологического анализа языков различного строя*. Москва, 1972: 95 – 113.
2. Маслов Ю.С. *Очерки по аспектологии*. Ленинград, 1984.
3. Бондарко А.В. *Функциональная грамматика*. Ленинград, 1984.
4. Джанмавов Ю.Д. *Деепричастия в кумыкском литературном языке* (сравнительно с другими тюркскими языками). Москва, 1967.
5. Гаджиахмедов Н.Э. Соотносительное употребление личных и деепричастных форм глагола в кумыкском языке. *Ученые записки Ленинградского университета*: *Востоковедение, 10*. Ленинград, 1984: 27 – 33.
6. Гаджиахмедов Н.Э. Принципы системного изучения времен тюркского глагола (на материале кумыкского языка). *Вестник Ленинградского государственного университета. Научно-теоретический журнал.* История, язык, литература. Выпуск 1. Ленинград, 1981: 83 – 86.
7. Гаджиахмедов Н.Э. Система будущего времени кумыкского индикатива. *Вестник Ленинградского государственного университета. Научно-теоретический журнал.* История, язык, литература. Выпуск 4. Ленинград, 1981: 114 – 116.
8. Иванов С.Н. *Очерки по синтаксису узбекского языка (форма на -ган и ее производные)*. Ленинград, 1959.
9. Иванов С.Н. *Курс турецкой грамматики. Часть 2. Грамматические категории глагола.* Ленинград, 1977.
10. Маслов Ю.С. К обоснованиям сопоставительной аспектологии. *Проблемы современного теоретического и синхронно-описательного языкознания.* Выпуск 1. Вопросы сопоставительной аспектологии. Ленинград, 1978: 4 – 44.
11. Храковский В.С. *Типология таксисных конструкций*. Москва, 2009.
12. Бондарко А.В. *Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии*. Ленинград, 1983.

References

1. Yakobson R.O. Shiftery, glagol'nye kategorii i russkij glagol. *Principy tipologicheskogo analiza yazykov razlichnogo stroya*. Moskva, 1972: 95 – 113.
2. Maslov Yu.S. *Ocherki po aspektologii*. Leningrad, 1984.
3. Bondarko A.V. *Funkcional'naya grammatika*. Leningrad, 1984.
4. Dzhanmavov Yu.D. *Deeprichastiya v kumykskom literaturnom yazyke* (sravnitel'no s drugimi tyurkskimi yazykami). Moskva, 1967.
5. Gadzhiahmedov N.`E. Sootnositel'noe upotreblenie lichnyh i deeprichastnyh form glagola v kumykskom yazyke. *Uchenye zapiski Leningradskogo universiteta*: *Vostokovedenie, 10*. Leningrad, 1984: 27 – 33.
6. Gadzhiahmedov N.`E. Principy sistemnogo izucheniya vremen tyurkskogo glagola (na materiale kumykskogo yazyka). *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta. Nauchno-teoreticheskij zhurnal.* Istoriya, yazyk, literatura. Vypusk 1. Leningrad, 1981: 83 – 86.
7. Gadzhiahmedov N.`E. Sistema buduschego vremeni kumykskogo indikativa. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta. Nauchno-teoreticheskij zhurnal.* Istoriya, yazyk, literatura. Vypusk 4. Leningrad, 1981: 114 – 116.
8. Ivanov S.N. *Ocherki po sintaksisu uzbekskogo yazyka (forma na -gan i ee proizvodnye)*. Leningrad, 1959.
9. Ivanov S.N. *Kurs tureckoj grammatiki. Chast' 2. Grammaticheskie kategorii glagola*. Leningrad, 1977.
10. Maslov Yu.S. K obosnovaniyam sopostavitel'noj aspektologii. *Problemy sovremennogo teoreticheskogo i sinhronno-opisatel'nogo yazykoznaniya.* Vypusk 1. Voprosy sopostavitel'noj aspektologii. Leningrad, 1978: 4 – 44.
11. Hrakovskij V.S. *Tipologiya taksisnyh konstrukcij*. Moskva, 2009.
12. Bondarko A.V. *Principy funkcional'noj grammatiki i voprosy aspektologii*. Leningrad, 1983.

Статья поступила в редакцию 26.11.18

УДК 81-2

Vasilieva A.A., *senior teacher, Institute of Modern Languages and International Studies, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: silong84@mail.ru*

THE "HOUSEHOLD AND CULTURE REALITIES"CATEGORY IN THE SEMANTICS OF THE YAKUT PRE-CHRISTIAN ANTHROPONYMY (ON THE MATERIAL OF F.G. SAFRONOV'S NAME LIST). The paper highlights the semantic aspect of the Yakut pre-Christian anthroponymy. The material for the study is names of Fedot G. Safronov, including his book "Pre-Christian personal names of the peoples of the North-East of Siberia". The article attempts to elaborate on such a lexico-semantic group as "cultural and everyday realities". This category is mainly represented by concepts reflecting the house, household utensils, outbuildings, traditions, social phenomena, Yakut hunting and fishing activities, tools, clothing and accessories, food and equipment for livestock. As a result of studying the semantics of the foundations of Pre-Christian personal names, we found out that the most numerous group was the group "House", which included the names of household utensils and various buildings. What is explained by the fact that the names reflected the most important phenomena and events for a person of that time.

Key words: **anthroponymy, Yakut, name-list, semantic, Turkic languages.**

А.А. Васильева, *ст. преп., Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: silong84@mail.ru*

КАТЕГОРИЯ «КУЛЬТУРНО-БЫТОВЫЕ РЕАЛИИ» В СЕМАНТИКЕ ЯКУТСКОЙ ДОХРИСТИАНСКОЙ АНТРОПОНИМИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИМЕННИКА Ф.Г. САФРОНОВА)

В данной статье освещается семантический аспект якутской дохристианской антропонимии. Материал для исследования послужил именник Федота Григорьевича Сафронова, включенный в книгу «Дохристианские личные имена народов Северо-Востока Сибири». В статье предпринимается попытка более детально остановиться на такой лексико-семантической группе как «культурно-бытовые реалии». Данная категория в основном представлена понятиями, отражающими дом, домашнюю утварь, хозяйственные постройки, традиции, социальные явления, охотничье-рыболовные занятия якутов, орудия труда, одежду и аксессуары, пищу и приспособления для домашнего скота. В результате изучения семантики основ дохристианских личных имен, выяснили, что наиболее многочисленной группой оказалась группа «Дом», в которую вошли названия домашней утвари и различных построек. Что объясняется тем, что в именах отражались наиболее важные для человека того времени явления и события.

Ключевые слова: **антропонимика, тюркские языки, якутский, именник, личные имена.**

Антропонимика тюркоязычных народов Сибири до настоящего времени остается одной из мало изученных отраслей ономастики, в связи с чем, особый интерес представляют ономатологические исследования в национальных республиках Российской Федерации. На фоне исторического двуязычия результаты таких научных изысканий обладают большой историко-этнографо-лингвистической ценностью. Так как современный якутский язык является в некотором роде синтезом тюрко-монгольских отношений, то особо важными для нас являются антропонимические данные именно монголо- и тюрко-язычных республик России [1, с. 101].

Изучение антропонимики в республике Саха (Якутия) представлено в исследованиях не большого числа ученых историков и филологов. Михаил Спиридонович Иванов – Багдарыын Сулбэ [2] является автором 13 книг по топонимике, 2 книг по антропонимике и множества статей, освещающих современное состояние и историю местной топонимики и антропонимии.

Что касается исторической антропонимии в якутском языкознании, в 1983 году в г. Томске Н.П. Скрябиной была защищена кандидатская диссертация на соискание степени кандидата филологических наук «Становление локальной антропонимической системы (на материале русских деловых документов Якутии)», где автор отмечает, что «большую роль в становлении антропонимической системы якутов сыграл русский язык. …Якутские имена к началу XIX в. отходят в разряд вторых, сопутствующих. Особенностью якутского именника XVII – XVIII вв. является то, что в документах этого времени употребляются два или несколько имен при обозначении одного и того же лица, обычно первое – христианское имя и второе – якутское, под которым носитель известен в обществе» [3, с. 12].

Николай Георгиевич Самсонов посвятил несколько книг ономастическим исследованиям: «Наши имена» 1989 [4]. Большой интерес для лингвистов, так или иначе затрагивающих в своей работе якутские антропонимы, представляют статьи Е.Р. Николаева [5], в которых он обращается к вопросам истории изучения якутских антропонимов, ономастической терминологии в системе якутского языка, словообразовательных аффиксов якутских антропонимов, заимствованиях из других языков в якутском антропонимиконе.

Материалом для данного исследования послужил именник якутских личных имен дохристианского периода, созданный ученым-историком Ф.Г. Сафроновым, и включенный в его книгу «Дохристианские личные имена народов Северо-Востока Сибири» (1985) [6]. В данном списке имен, который Федот Григорьевич собрал, работая в архивах Республики, Москвы и Ленинграда, около 5000 единиц, однако автор с помощью своих коллег-лингвистов, смог ретранскрибировать записанные русскими писцами имена 3337 единиц. Из этого количества автору данной статьи удалось выявить значение антропоосновы 1208 единиц.

Говоря о семантической классификации якутских личных имен, нельзя не упомянуть классификацию, предложенную В.А. Никоновым в его книге «Имя и общество» (1974). В данном своем труде Никонов уделяет особенное внимание тюркским личным именам и основываясь, на принципе мотивации имядателя, предлагает делить их на три категории: имена-описания (дескриптивы), имена-пожелания и имена-посвящения. Автор считает распределение имен по лексико-семантическим группам «лжеклассификациями», так как они не учитывают мотив выбора того или иного имени, который является определяющим фактором [7, с. 95]. Якутские личные имена конца 18-нач 19 веков, вошедшие в именник Ф.Г. Сафронова, все же могут быть классифицированы по семантическим группам, так как они носят исключительно прозвищный характер и большинство этих имен было дано их носителям уже во взрослом возрасте их земляками.

Личные имена, в своей основе имеющие апеллятивы со значением «Бытовые реалии» представляют собой интересный объект для исследования, так как отражают предметы быта, явления социальной жизни, имевшие какое-либо значение для народа саха указанного периода.

Из 1208 единиц изучаемого именника 110 единиц по семантике основы входят в данную группу и имеют значения: домашней утвари и всего, что относится к дому, приспособления для охоты, оружие, орудия труда, одежда и аксессуары, приспособления для домашнего скота, явления социальной жизни, традиции, пища и мера.

Остановимся на примерах более подробно. Самой многочисленной (45 единиц, 41%) является подгруппа «Дом», в которую вошли домашняя утварь, различные виды построек, части дома, и все, что относится к обустройству домашнего хозяйства: *Иннэ* от «иннэ» -1.Игла, иголка. 2.Металлический стержень с заостренным концом различного назначения; *Күрүө* от «күрүө» – изгородь; *Бадьаа* от «бадьаа» – 1. Большой деревянный ковш (для подливания кумыса) 2. Торчащий в разные стороны, ветвистый; *Атыйах* от «атыйах» – берестяное или деревянное лукошко, предназначенное для воды или хранения, содержания рыбы; *Матаар* от «матаар» – большой деревянный кубок с богатым узором, изготовленный из ствола молодой березы, предназначенный для питья кумыса; *Сэргэ* от «сэргэ» – коновязный столб и др.

Семантическая группа «Охота и оружие» по количеству имен на втором месте – 16 единиц, что составляет 12,7%: *Ардьаанай* от «ардьа»-большая верша, морда для ловли карася и другой крупной рыбы; *Далдыга* от «далда» – щиток для укрытия от зверя и стрельбы, устанавливаемый на лыжах охотника; *Доҕуур* от «доҕуур» – силки для ловли птиц, прикрепляемые к деревянному шесту, доске; *Тайыҥа* от «тайыы»- охотничье оружие (в основном на медведе) в виде обоюдоострого копья, насаженного на длинное древко, рогатина; *Батас* от «батас» – 1. Древнее воинское оружие, пальма. 2. Могучая сила в борьбе с кем-чем-либо и др.

Группа «Орудия труда» представлена в количестве 13 единиц, что составляет 11,8%: *Кыһа* от «кыһа» – кузнечный горн; *Бүргэс* от «бүргэс»- шило; *Бүттэс* от «бүттэс»- топор-колун; *Баҕырыыс* от «баҕыыр» – 1. Багор, металлический стержень с загнутым концом, крюк. 2. Имеющий крюк, крючковатый; *Балтах*от «балта» – большой кузнечный молот; *Сүгэ* от «сүгэ» – топор; *Өтүйэ* от «өтүйэ»-молот и др.

В группе «Одежда и аксессуары» 10 единиц, что составляет 9% от общего количества личных имен семантической категории «бытовые реалии»: *Кылдьыы* от «кылдьыы» – 1. Дужка, кольцо. 2. Узкая полоса вдоль ч-л., имеющего округлую форму, оправа. Ореол вокруг небесного тела. 3. Складки на верхних веках. 4. Серебряная гривна (женское шейное украшение; *Кэтинчэ* от «кэтинчэ» – суконные или меховые толстые носки, надеваемые с торбосами, сапогами; *Дьабака* от «дьабака» – национальная якутская женская шапка: меховая изнутри и снаружи, высокая, закрывающая уши; *Хаппар* от «хаппар» – небольшая кожаная или равдужная сумка и др.

В одну группу «Социальная жизнь и традиции» были объединены явления и понятия, относящиеся к повседневной, бытовой жизни якутов, а также единицы измерения, в данную группу вошло 12 единиц, что также составляет 9%: *Амыдай* от «амыдай» – человек, имеющий одинаковое с кем-либо имя; *Малааһын* от «малааһын» – застолье; *Тойук* от «тойук» – якутская песня – импровизация с запевом «дьиэ-буо»; *Түһүк* от «түһүк» – в старину у якутов – государственный сбор от населения, налог, повинность; *Харчы* от «харчы» – деньги; *Ырыанньай* от «ырыа» – песня и др.

В семантическую группу «Пища» вошло 7 единиц – 6,3%: *Кымыс* от «кымыс» – кисломолочный напиток из кобыльего молока; *Сыма* от «сыма» – квашеная рыба; *Тонох* от «тонох» – говяжий сбой (голова, ноги и внутренности убитого на мясо животного); *Чачча* от «чаччаҕа» – что-либо из пищи засохшее, тонкое и жидковатое; *Чачык* от «чачык» – снятая с молока пленка, засушенная в виде трубочки; *Хохтуй* от «хохтуй»- вяленая рыба.

В группе «Приспособления для домашнего скота» 4 единицы 4,5%: Адаҕа от «адаҕа» – деревянная колодка, надеваемая на ноги лошади. Кандалы (устаревшее). Предмет, мешающий передвижению, являющийся якорем, тяжестью; Бөхтүргэ от «бөхтүргэ» – ремешки у задней луки седла для перевязывания чего-л., торока, а также притороченная к седлу поклажа; Бакаайы от «бакаайы» – веревка, которой обвязывают мясо лошади и обводят вокруг задних ног, чтобы не дать ей лягаться; Тэһиин от «тэһиин» – повод, поводья.

Тюркские имена, содержащие в своей основе апеллятивы, относящиеся к бытовым реалиям, В.А. Никонов относит к именам-описаниям в подгруппе «первое увиденное или услышанное матерью после родов»: «вероятно, таковы многие из алтайских имен, приведенные О.Т. Молчановой в группе предметов домашнего обихода» [7, с. 97].

Имена со схожими семантическимми характеристиками встречаются в тувинском языке. Н.В. Сувандии относит их к группе «Имена, связанные с национально-бытовыми особенностями», которую делит на две категории “Имена, свя-

занные с названиями предметов быта" и "Имена, связанные с названиями блюд национальной кухни" [7, с. 31]. Так же, как и в древнеякутском антропонимиконе, личные имена, образованные от названий традиционных продуктов питания, отражают молочные и мясные продукты (*Сүттүг*-оол от сүүт "молоко"), а имена, образованные от предметов быта – домашнюю утварь и различные орудия труда (*Балды* – от балды «топор»; *Бижек*от бижек «нож»).

Библиографический список

1. Васильева А.А. Антропонимические исследования в тюрко- и монголоязычных регионах РФ. *Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»*. 2017; 4:53 – 56.
2. Багдарыын Сулбэ. (*Иванов М.С.) Дойду сурахтаах, алаасааттаах*. Якутскай: Кинигэ изд-та, 1982.
3. Скрябина Н.П. *Становление локальной антропонимической системы (на материале русских деловых документов Якутии).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. ФОЛ ИМ СО АН СССР, Якутск, 1983.
4. Самсонов Н.Г. *Наши имена*. Якутск: Кн. изд-во, 1989 .
5. Николаев Е.Р. Об изучении якутских антропонимов. *Северо-Восточный гуманитарный вестник.* Якутск, 2015; 3: 57 – 62.
6. Сафронов Ф.Г. *Дохристианские личные имена народов Северо-Восточной Сибири.* 1985.
7. Никонов В.А. *Имя и общество*. Москва, 1974.
8. Сувандии Н.Д. *Тувинская антропонимия*. Кызыл, 2011.

References

1. Vasil'eva A.A. Antroponimicheskie issledovaniya v tyurko- i mongoloyazychnyh regionah RF. *Nauchno-metodicheskij i teoreticheskij zhurnal «Sociosfera»*. 2017; 4:53 – 56.
2. Bagdaryyn Sylb`e. (*Ivanov M.S.) Dojdu surahtaah, alaasaattaah*. Yakutskaj: Kinig`e izd-ta, 1982.
3. Skryabina N.P. *Stanovlenie lokal'noj antroponimicheskoj sistemy (na materiale russkih delovyh dokumentov Yakutii).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. FOL IM SO AN SSSR, Yakutsk, 1983.
4. Samsonov N.G. *Nashi imena*. Yakutsk: Kn. izd-vo, 1989 .
5. Nikolaev E.R. Ob izuchenii yakutskih antroponimov. *Severo-Vostochnyj gumanitarnyj vestnik.* Yakutsk, 2015; 3: 57 – 62.
6. Safronov F.G. *Dohristianskie lichnye imena narodov Severo-Vostochnoj Sibiri.* 1985.
7. Nikonov V.A. *Imya i obschestvo*. Moskva, 1974.
8. Suvandii N.D. *Tuvinskaya antroponimiya*. Kyzyl, 2011.

Статья поступила в редакцию 21.11.18

УДК 811.512.157:06.053.56

Vasil'eva A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, the Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: vaa1012@mail.ru*

MAIN STAGES OF THE HISTORY OF SOCIAL AND POLITICAL LITERATURE TRANSLATION INTO THE YAKUT LANGUAGE. The article covers the history of translation of socio-political texts, mainly newspaper journalism, from Russian into the Yakut. It has been observed that from the very beginning of its history in the 1920-30s translation of journalism forced translators to think about solving linguistic issues of translation practice – terminology, the comparative grammar of the Russian and Yakut languages, culture of speech, etc. The information on many translators of socio-political texts is given, some features of the translation work organization in the Soviet era are revealed. The article also describes the modern trends in translation activities in media which appear with the changes in the way of presenting information and the formation of new methods of public opinion regulation.

Key words: **translation, Russian language, Yakut language, theory of translation, ideological literature, terminology.**

А.А. Васильева, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: vaa1012@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ИСТОРИИ ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЯКУТСКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена истории перевода с русского языка на якутский язык общественно-политических текстов, в основном, газетной публицистики. Отмечается, что перевод публицистики с самого начала своей истории в 20-30 годах XX века заставил переводчиков задуматься о решении лингвистических вопросов практики перевода – терминологии, сопоставительной грамматики русского и якутского языков, культуры речи и др. Приводятся сведения о многих переводчиках общественно-политических текстов, раскрываются некоторые особенности организации переводческого труда в советское время. В статье также характеризуются современные тенденции переводческой деятельности в области СМИ, когда меняется способ подачи информации, формируются новые методы регулирования общественного мнения.

Ключевые слова: **перевод, русский язык, якутский язык, теория перевода, идеологическая литература, терминология**.

Многообразие процесса перевода предполагает многообразие путей его исторического развития, которое, конечно же, зависит и предопределяется историей народов контактирующих языков, взаимодействием их культур, в том числе развитием литературного процесса и историей языка. Перевод всегда был способом передачи новой информации, которая часто меняла устоявшееся, привычное, традиционное. Поэтому через века и через культуры до нас дошло изречение «Переводчики – это лошади просвещения». Перевод всегда находится на стыке языков и культур, поэтому перевод может выполнять роль некоего фильтра, регулирующего процессы заимствования языковых и культурных явлений. Именно поэтому необходимо глубокое и всестороннее исследование перевода, продуманное применение переводческих техник в билингвальном поликультурном пространстве.

Историография русско-якутского перевода сложна и многогранна, например, П.А.Слепцов в 1999 г. дал краткое описание переводческой деятельности Якутии в четырех хронологических этапах (дореволюционный период, 20-40-е годы, 50-е годы, настоящее время) [1], а в 2006 г. дал более полную характеристику и оценку процесса, опираясь на стиле-жанровую классификацию переводных текстов (религиозная литература, общественно-политическая, учебно-научная, художественная) [2, с. 3 – 21].

В данной статье мы обратим внимание на перевод общественно-политической литературы на якутский язык, применяя хронологический принцип. Переводы общественно-политической литературы с русского языка на якутский по объемам, пожалуй, превосходят объемы переводов текстов всех других стилей. Имея важное идеологическое значение и широкие каналы распространения, оригинальная и переводная общественно-политическая литература закрепляет в языковом сознании читателей многочисленные речевые клише, характерные для данного типа текстов, как правильное, а значит, соответствующее нормам литературного языка. Поэтому языку периодической печати и переводов идеологической литературы заслуженно уделяется большое внимание исследователей.

Первые якутские газеты «Саха дойдута – Якутский край» (1907-1908), «Саха олого – Якутская жизнь» (1908-1909) и журнал «Саха саната – Голос якута» (1912-1913) появились в начале XX века под влиянием революционных событий 1905-1907 гг. Это были двуязычные издания, выпускавшиеся политическими ссыльными, и потому имевшие оппозиционный характер. Исследуя язык первых якутских газет, профессор П.А. Слепцов отмечает значительную роль русско-якутского перевода в просвещении масс якутского народа и формировании литературных норм якутского языка, и приходит к выводу о том, что «на страницах [первых] газет зарождались ростки весьма оригинального стиля газетной публицистики на основе обработки разговорного языка, обобщенных форм эмоционально-экспрессивной фольклорной и ораторской речи и книжно-письменных способов выражения с различными инновациями под прямым воздействием русских текстов» [3, с. 353].

После революции главным печатным органом республики была газета «Кыым», в которой публиковались гигантские объемы переводов общественно-политической литературы. История газеты «Кыым» подразделяется на несколько этапов: 1) начальный этап, когда газета выходила под названием

«Манчаары» – 1921-1923 г.; 2) довоенное время – 1923-1941 г.; 3) годы Великой Отечественной войны и последующие годы восстановления народного хозяйства – 1941-1950 гг.; 4) 50-60-е гг.; 5) 70-80-е гг. до 1993 г.; 6) 1993-2004 гг.; 7) с 2005 г. до наших дней. Известный журналист Д.В. Кустуров, долгое время проработавший переводчиком в газете «Кыым», отмечает, что переводческая деятельность в газете пережила три пика активности: 1) годы Великой Отечественной войны (1941-1945); 2) времена хрущевской "оттепели" (1953-1964); 3) эпоха горбачевской "перестройки" (1987-1989) [4].

С самого начала создания газеты «Кыым» в её редакции работали известные люди республики – М.К. Аммосов, П.А. Ойунский, И.Н. Барахов, И.Н. Винокуров, М.И. Попов, М.И. Кузьмин-Хара, С.Р. Кулачиков-Эллэй, Д.В. Кустуров и многие другие. Как пишут исследователи истории газеты «Кыым», переводческая деятельность в газете активизировалась в годы Великой Отечественно войны. Несмотря на то, что почти все члены редколлегии были призваны на войну (М.И. Кузьмин-Хара, И.И. Коркин, Ф.И. Гоголев, М.И. Таюрский, Е.Н. Ноговицын, А.Е. Башкиров, М.П. Харлампьев, С.Л. Гаврильев, П.В. Заболоцкий, С.Р. Кулачиков-Эллэй), силами новых сотрудников регулярно переводились фронтовые сводки, речи руководителей страны, военная публицистика, патриотические статьи. Тираж газеты в то время доходил до 50 тысяч экземпляров. После окончания войны в газете «Кыым» печатались даже переводы на якутский язык материалов, освещающих Нюрнбергский процесс. Переводил их по две полосы для каждого номера газеты писатель-фронтовик М.И. Кузьмин-Хара, работавший в те годы заведующим отделом сельского хозяйства в редакции газеты «Кыым».

В 1950-60 гг. в редакции «Кыым» работали три штатных переводчика – Данил Петрович Алексеев, Василий Семенович Николаев, Иван Иосифович Кымов. Они работали очень много, иногда задерживаясь в редакции до глубокой ночи, если необходимо было перевести речь руководителя страны Н.С. Хрущева, текст которой присылали из Москвы к концу рабочего дня в Якутске. Когда проводились съезды Коммунистической партии или пленумы Центрального Комитета КПСС, на подмогу переводчикам газеты «Кыым» командировались партийные работники из обкома, а также создавалась редакторская комиссия, в составе которой всегда работали С.К. Томский, П.И. Филиппов, Л.Г. Колесов, а также профессор А.Е. Мординов, председатель радиокомитета Г.П. Тихонов и литературовед Г.С. Сыромятников. Все эти люди известны как переводчики на якутский язык трудов В.И. Ленина и других партийных деятелей.

70-80-е гг. характеризуются преобладанием в газетных публикациях интернациональной тематики, освещением межкультурных связей, например, Дней литературы Казахстана, Киргизии, Башкирии, Татарстана, Алтая, Хакасии и т. д. в Якутии, и Дней якутской литературы в разных республиках многонациональной страны. Кроме того, затрагивались вопросы экологии, связанные с промышленным освоением Якутии, поэтому переводились материалы научно-популярной тематики. Новостные рубрики тех лет регулярно размещали перевод новостей ТАСС. О том, как осуществлялся русско-якутский перевод в те годы, можно прочитать в воспоминаниях якутских журналистов, напечатанных в юбилейных книгах на якутском языке «Кыымнар» («Кыымовцы», 2001) [5] и «Ситим быстыбат» («Неразрывная связь времен», 2006) [6]. Читая эти воспоминания, можно прийти к выводу о том, что часто это был перевод с листа, когда переводчик, видя перед собой текст на русском языке, диктовал его перевод на якутский язык машинистке. Видимо, новости с телетайпной ленты всегда переводились так и сразу шли в набор.

В последний раз за советское время газета «Кыым» как печатный орган Компартии выходила в 1993 г., а затем была закрыта. Через год газету «Кыым» восстановила первая профессиональная журналистка из якуток Федора Петровна Егорова. Но это уже была совсем другая газета – она не зависела от Коммунистической партии РФ, выход этой газеты спонсировали некоторые депутаты республиканского парламента Ил Тумэн. Эта газета перестала выходить в 2004 г. после смерти главного редактора Ф.П. Егоровой. Однако через год газету, уже полюбившуюся читателям, восстановила медиа-группа «Ситим». Сейчас газета «Кыым», как общественно-политическая газета, выходит раз в неделю на 48 полосах. В отличие от «Кыыма» советского периода, в ней сравнительно мало переводных текстов, но регулярно публикуются материалы новостных сайтов в переводе на якутский язык.

В советское время значительный объем русско-якутских переводов общественно-политической литературы составляли переводы трудов В.И. Ленина и других идеологов коммунизма. Известно, что в ноябре 1929 г. ЯЦИК принял специальное постановление о плане издания ленинских трудов и создал комиссию по редактированию переводов во главе с П.А. Ойунским. Была принята обширная программа издания и распространения произведений В.И. Ленина. По подсчетам к.и.н. С.В. Максимовой, только с 1917 г. по 1969 г. на якутском языке издано 27 тематических сборников работ и 33 отдельных издания произведений В.И. Ленина общим тиражом 281170 экз. [7]. П.А. Слепцов отмечает, что переводчиками и издателями, объединенными в специальные комиссии по переводу и изданию трудов классиков марксизма-ленинизма, постоянно велась работа по усовершенствованию переводов. Однако кроме единичных примеров качественного перевода, подавляющее большинство переводов оставляет желать лучшего, что, по предположению профессора, было результатом недостаточного развития философской терминологии в те времена, а также сложных условий работы переводчиков, вынужденных в очень сжатые сроки выдать гигантские объемы переводов.

Столкнувшись с необходимостью качественно и быстро переводить, не уповая лишь на талант писателя, якутские переводчики еще в 20-30-е годы прошлого века задумывались о теоретических основах переводческой деятельности. В эти годы деятельность по языковому строительству в Якутской АССР широко освещалась в печати, велась острая полемика по вопросам языка, в том числе по наиболее насущным проблемам того времени – переводу и тесно связанной с ней терминологией. В 1931 г. в журнале «Кысыл ыллык» («Красная тропа») была напечатана маленькая статья А.А. Иванова-Кюндэ «Хайтах тылбаастыахха» («Как надо переводить») [8, с. 104 – 106]. В этой статье Кюндэ остро ставит проблему эквивалентности перевода. На примере разбора перевода на якутский язык двух предложений в ленинском тексте показывает, насколько неточным бывает буквальный перевод, а причиной неточности перевода указывает различия в синтаксическом строе русского и якутского языков.

В 1933 г. в газете «Кыым» вышла статья Н.Н. Павлова – Тыасыт «Тылбаастыыр улэ бириинсиптэрэ» («Принципы переводческой работы») [9]. В этой статье автор очень эмоционально критикует отношение как самих переводчиков, так и их заказчиков к переводу с русского языка, сетует на то, что к переводческой деятельности, связанной с отбором наиболее приемлемых языковых средств, нет научного подхода. В качестве принципов перевода Тыасыт выдвигает следующие требования: 1) переводчик обязан владеть русским и якутским языками во всем разнообразии их стилистических и др. особенностей; 2) обладать фоновыми знаниями в области описываемого в оригинале явления; 3) уметь передавать в переводе индивидуальный стиль автора оригинала; 4) слова (термины), употребляемые в переводе, должны быть понятны читателю; 5) в переводе должны передаваться речевые особенности персонажей, характеризующие их социальное, классовое и т. п. положение; 6) перевод лозунгов, речевых клише должен соответствовать оригиналу по содержанию и форме; 7) переводчик должен понимать и верно передавать смысл переводимого. Как видим, уже в 20-30-х годах прошлого века якутские переводчики задумались о лингвистическом подходе при решении переводческих задач. Однако развитие частной теории перевода в те годы было невозможно из-за неразработанности лингвистических основ перевода – терминологии, сопоставительной грамматики, функциональной стилистики; в те годы впервые появилась и распространилась массовая письменность и только начал формироваться литературный язык.

В настоящее время перевод общественно-политической литературы на якутский язык по сравнению с советским периодом своей истории характеризуется такими особенностями: 1) тенденция к продуманному терминотворчеству на якутском языке; 2) стремление к фонетическому освоению новых лексических единиц; 3) стремление к отказу от калькирования с русского языка на лексическом и синтаксическом уровне; 4) распространение способов глубокого преобразования исходных текстов в один текст перевода, т. е. формирование нового текста на якутском языке из информации нескольких источников на русском языке. Такие тенденции диктуются самим временем – во-первых, изменилась сама подача информации, изменились способы и методы речевого воздействия на общество; во-вторых, достижения современной лингвистической науки о якутском языке дают возможность переводчику более профессионально подходить к своей практической деятельности; в-третьих, ожидания общества способствуют повышению качества переводов с русского языка.

В заключение можно сказать, что перевод общественно-политической литературы тесно связан с идеологией государства, поэтому от него всегда требуется точность и высокое качество. Поэтому на всех этапах истории развития перевода в Якутии мы наблюдаем, с одной стороны, вдумчивую терминологическую работу и борьбу за культуру речи, яркость и образность речи, но с другой стороны мы наблюдаем также и буквалистские тенденции, вызываемые экстралингвистическим и человеческим факторами.

Библиографический список

1. Слепцов П.А. Нууччалыы-сахалыы тылбаас историятыттан. *Саха тыла – ийэ тыл.* Якутск: Общество «Ийэ тыл», 1999: 45 – 52.
2. Слепцов П.А. Сахалыы тылбаас (аапсыты анаарыы, билиҥҥитэ, соруктар). *Актуальные проблемы перевода в свете языковой политики. Практика перевода в РС(Я): проблемы и перспективы:* материалы научно-практической конференции, посвященной 300-летию русско-якутского перевода 24.02.2005. Якутск, ИГИ АН РС(Я), 2006: 3 – 21.
3. Слепцов П.А. О языке первых якутских газет. Сахалыы бастакы хасыаттар, сурунаал. Саха дойдута (1907-1908), Саха олого (1908-1909), Саха саната (1912-1913) – У истоков якутской печати – газеты «Якутский край», «Якутская жизнь». *Журнал «Голос якута».* Якутск, 2017: 353 – 359.
4. Кустуров Д.В. Тылбаасчыттар халыҥ "армиялара" ("Многочисленная армия переводчиков" (на якутском языке). *Кыым*, 1992; 2 (20701): 4.
5. Гурьев К. Н. *Кыымнар* («Кыымовцы», на якутском языке). Якутск: Сахаполиграфиздат, 2001.

6. Ксенофонтов И.И., Попов П.И. *Ситим быстыбат: «Манчаары» – «Кыым» – «Саха сирэ»* («Неразрывная связь времен: «Манчаары» – «Кыым» – «Саха сирэ» (на якутском языке)). Якутск: Бичик, 2006.
7. Максимова С.В. Становление национального книгоиздания в Якутии в 1917-1957 гг. *Саха кинигэтэ (1917 – 1957)* Якутск: НБ РС(Я), 2009.
8. Кундэ. *Хайтах тылбаастыахха*. («Как надо переводить». На як. яз.) *Кысыл ыллык*. 1931; № 3-4: 104 – 106.
9. Тыасыт. Тылбаастыыр улэ бириинсиптэрэ. *Кыым*. 1933; 167 (1765): 2.

References

1. Slepcov P.A. Nuuchchalyy-sahalyy tylbaas istoriyatyttan. *Saha tyla – ij`e tyl*. Yakutsk: Obschestvo «Ij`e tyl», 1999: 45 – 52.
2. Slepcov P.A. Sahalyy tylbaas (aaspyty anaaryy, bilińnit`e, soruktar). *Aktual'nye problemy perevoda v svete yazykovoj politiki. Praktika perevoda v RS(Ya): problemy i perspektivy:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 300-letiyu russko-yakutskogo perevoda 24.02.2005. Yakutsk, IGI AN RS(Ya), 2006: 3 – 21.
3. Slepcov P.A. O yazyke pervyh yakutskih gazet. Sahalyy bastaky hasyattar, surunaal. Saha dojduta (1907-1908), Saha ologo (1908-1909), Saha sanata (1912-1913) – U istokov yakutskoj pechati – gazety «Yakutskij kraj», «Yakutskaya zhizn'». *Zhurnal «Golos yakuta»*. Yakutsk, 2017: 353 – 359.
4. Kusturov D.V. Tylbaaschyttar halyń «armiyalara» («Mnogochislennaya armiya perevodchikov» (na yakutskom yazyke). *Kyym*, 1992; 2 (20701): 4.
5. Gur'ev K. N. *Kyymnar* («Kyymovcy», na yakutskom yazyke). Yakutsk: Sahapoligrafizdat, 2001.
6. Ksenofontov I.I., Popov P.I. *Sitim bystybat: «Manchaary» – «Kyym» – «Saha sir`e»* («Nerazryvnaya svyaz' vremen: «Manchaary» – «Kyym» – «Saha sir`e» (na yakutskom yazyke)). Yakutsk: Bichik, 2006.
7. Maksimova S.V. Stanovlenie nacional'nogo knigoizdaniya v Yakutii v 1917-1957 gg. *Saha kinig`et`e (1917 – 1957)* Yakutsk: NB RS(Ya), 2009.
8. Kund`e. *Hajtah tylbaastyahha*. («Kak nado perevodit'». Na yak. yaz.) *Kysyl yllyk*. 1931; № 3-4: 104 – 106.
9. Tyasyt. Tylbaastyyr ul`e biriinsipt`er`e. *Kyym*. 1933; 167 (1765): 2.

Статья поступила в редакцию 30.11.18

УДК 81`26

***Gurev A.Yu.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: charastayalex@mail.ru*
***Gerasimova E.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: GES1970@mail.ru*

THE USE OF MONGOLISMS IN THE TRANSLATION OF THE SOCIAL NETWORK "VKONTAKTE" INTO THE YAKUT LANGUAGE (FROM THE EXPERIENCE OF TRANSLATION). The article contains words and terms used in the translation of the interface of the social network "Vkontakte" and do not have a common, fixed in the Spelling Dictionary of the Yakut language equivalent. These words are selected possible translation options based on the Mongolian versions of the interface of the social network. The developed algorithm of actions for finding the translation for the non-equivalent in the Yakut language of words and concepts is described. The collected words are divided into 5 categories according to the method of their formation. There is a list of the above words, which are first borrowed from the Mongolian language neologisms or previously unused newly formed lexemes, then existing in the language of lexemes, which is assigned terminological semantics. Altogether, there are 21 neologisms of Mongolian origin.

Key words: **computer vocabulary, Mongolian language, Sakha language, Yakut language, translation, social network, terms, interface.**

***А.Ю. Гурьев**, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: charastayalex@mail.ru*
***Е.С. Герасимова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: GES1970@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОНГОЛИЗМОВ В ПЕРЕВОДЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ "ВКОНТАКТЕ" НА ЯКУТСКИЙ ЯЗЫК (ИЗ ОПЫТА ПЕРЕВОДА)

В статье собраны слова и термины, использующиеся в переводе интерфейса социальной сети «ВКонтакте» и не имеющие общепринятого, зафиксированного в Орфографическом словаре якутского языка эквивалента. К данным словам подобраны возможные варианты перевода, основанные на монголоязычных версиях интерфейса данной социальной сети. Описан разработанный алгоритм действий при нахождении перевода для неимеющих эквивалента в якутском языке слов и понятий. Собранные слова поделены на 5 категорий по способу их образования. После чего идёт список вышеупомянутых слов, в котором сначала даны заимствованные из монгольских языков неологизмы либо ранее не использовавшиеся новообразованные лексемы, затем существующие в языке лексемы, которым была присвоена терминологическая семантика. Всего представлен 21 неологизм монгольского происхождения.

Ключевые слова: **компьютерная лексика, монгольский язык, якутский язык, перевод, социальная сеть, термины, интерфейс**.

Так как якутский язык находится в постоянном развитии, заимствованные слова являются его неотъемлемой частью. Поэтому мы пришли к мнению, что для дальнейшего его развития необходимо пополнять словарный запас из родственных языков, коими являются монгольские языки.

Целью данной работы является продемонстрировать возможные пути развития якутского языка посредством заимствования новых терминов и применения в нём наиболее предпочтительных и актуальных языковых принципов, которые будут использованы в переводе интерфейса социальной сети "ВКонтакте".

Новизной исследования является то, что при создании новых терминов в якутском языке чаще всего за основу берутся тюркизмы. Мы решили расширить диапазон языков для заимствования новых слов, открыв больше возможностей в области терминологии.

Ещё в 18 веке профессор Г.Ф. Миллер отметил, что в якутском языке много монголизмов. В дальнейшем это подтвердил академик О.Н. Бётлингк. Э.К. Пекарский в своём знаменитом словаре даёт толкования более 900 слов монгольского происхождения. Весомый вклад в изучение монголизмов в якутском языке внесли Е.И. Убрятова, Л.Н. Харитонов, Станислав Калужинский, Н.К. Антонов, В.И. Рассадин, Н.Н. Широбокова и др. [1]. Что касается компьютерной лексики в якутском языке, наиболее значимой работой является диссертация Н.Н. Павлова «Перевод интерфейса сайта и компьютерной программы на якутский язык» [2].

Исследование открывает новые пути развития компьютерной терминологии и способно помочь расширению сферы использования якутского языка. В условиях глобализации, когда существует угроза исчезновения якутского языка, в первую очередь необходимо внедрять якутоязычный контент в интернет и различные компьютерные программы. Целесообразность выбора именно этой области заключается в том, что основными пользователями социальных сетей является молодое поколение.

«ВКонтакте» является крупнейшей социальной сетью в России и переведена на 86 языков, в том числе и на якутский. Особенностью данного исследования является то, что ключи для перевода каждый день пополняются либо обновляются, следовательно, каждый день появляется новый материал для перевода. Переведённый материал может видеть любой пользователь данной социальной сети, что также расширяет сферу использования языка.

Повсеместное пренебрежение родным якутским языком в последнее время наблюдается всё чаще. В обществе идёт постепенный переход на русский язык и разговоры на русском среди якутской молодёжи уже не редкость. Это может привести к постепенному исчезновению языка, что крайне нежелательно для якутского языкознания и для лингвистики в целом.

На данный момент нами переведено 74% ключей, благодаря чему якутская версия сайта доступна всем пользователям «ВКонтакте». Непереведёнными остаются 7402 ключа.

При переводе интерфейса социальной сети "ВКонтакте" на якутский язык, помимо русского языка, нами используются данные английской, тюркских и монгольских версий сайта. В результате чего рождаются новые термины и языковые принципы. В данной статье мы рассмотрим новые компьютерные термины, заимствованные из монгольских языков в процессе перевода. Слова поделены на две группы: 1) новые лексемы и 2) придание существующим лексемам терминологической семантики [3].

При переводе социальной сети были использованы слова, зафиксированные в академических словарях. В тех случаях, когда слово в словаре не обнаруживалось, мы руководствовались следующим алгоритмом действий:

1) если переводимое слово не зафиксировано в орфографическом словаре якутского языка [4], создаётся новый термин, если же переводимое слово зафиксировано в данном словаре, в качестве перевода берётся это слово;

2) при подборе подходящего слова для заимствования рассматриваются тюркские, монгольские, английский и русский языки. С каждого из языков берётся лексема, обозначающая подлежащее переводу понятие;

3) далее отсеиваются все лексемы, фонетически не подходящие якутскому языку;

4) из оставшихся лексем выбирается та, которая содержит наименьшее количество символов (букв), что соответствует принципу языковой экономии;

5) если остаются две и более лексем с одинаковым количеством символов, выбирается та, которая состоит из наименьшего количества слогов, что также соответствует принципу языковой экономии.

Слова, заимствованные из монгольских языков мы поделили на 5 групп:

1) Опускание гласных. В монгольских языках действует правило, согласно которому последняя безударная гласная заимствуемого слова опускается. Таким образом, слова *аркада, стратегия, студия* в монгольских языках приобретают форму *аркад, стратеги, студи* [5]. В калмыцком же языке окончание *-ия* опускается полностью. К примеру, слово *анимация* в калмыцкомсокращается до *анимац.* В тех случаях, когда сокращённое слово дублируется с его однокоренным аналогом, означающим род деятельности или профессию, *-и* не опускается. Например, слово *археология* в калмыцком языке сокращается до *археологи,* а человек, занимающийся археологией – *археолог.* Опираясь на данные принципы мы получаем якутские варианты вышеупомянутых терминов: *аркат, истэртэги, устут.*

2) Заимствование без фонетичеких трансформаций. Сюда входят слова, не претерпевшие никаких изменений при заимствовании. Т. е. Слова *төрөл* (жанр), *холбооной* (конфедерация), *Орос* (Россия), *хаһа* (сезон) заимствуются якутским языком в той форме, в которой они находятся в том языке, из которого заимствуются.

3) Фонетическая адаптация. Сюда входят слова, какие-либо притерпевшие фонетические изменения при заимствовании. Т. е. слова, которые в якутском языке трансформировались до наиболее близкого для этого языка фонетического облика:*аркад → аркат* (аркада), *баталгаа →баталҕаа* (валидация), *болго → болҕо* (оферта), *стратеги → истэртэги* (стратегия), *линк → линҥк* (ссылка), *оцон → очон* (пингвин), *студи → устуду* (студия).

4) Заимствование корня с последующим присоединением аффикса якутского языка. Сюда относятся слова, корни которых заимствуются, после чего к ним присоединяются аффиксы якутского языка: *кемжүр →кэмнэһии* (параметры), *холбооны →холбоҥ* (федерация) [6].

5) Нахождение когната слов монгольских языков в якутском языке. При нахождении когнатов были использованы различные Большой толковый словарь якусткого языка [7] и Словарь якутского языка Э.К. Пекарского [8]. Было выяснено, что для обозначения многих терминов в языках монгольской семьи используются когнаты якутских слов, не носящих данную семантику, а то и вовсе относящихся к пассивной лексике. Например, *сонун* (интересный; в тренде ← монг. *сонирхолтой,* бур. *һонин*) [9], *хол төлөпүөн* (мобильный телефон ← калм. *һар утцн*, монг. *гар утас,* бур. *гар утаһан*), *дьоһун* (официальный ← монг. *ёсны*), *хох*(спам ← калм. *хог*), *салбах* (факультет ← бур. *һалбари*), *чаҕыл* (электронный ← калм. *цәкм*, монг. *цахим*, бур. *сахилгаан*).

В результате переводческой деятельности были созданы следующие неологизмы: ***аркада*** *– аркат* (калм., бур. *аркад*); ***валидация*** *– баталҕаа* (монг. *баталгаа*); ***жанр*** *– төрөл* (монг. *төрөл зүйл*); ***конфедерация*** *– холбооной* (калм.); ***оферта*** *– болҕо* (монг. *санал болго*); ***параметр*** *– кэмнэһии* (калм. *кемжүр*); ***пингвин*** *– очон* (монг. *оцон шувуу,* калм. *оцҥ*); ***Россия*** *– Орос* (бур.); ***РФ*** *– ОХ*; ***сезон*** *– хаһа* (бур.); ***ссылка*** *– линҥк* (монг.); ***стратегия*** *– истэртэги* (монг. *стратеги*); ***студия*** *– устут*(монг., бур. *студи*); ***федерация*** *– холбоҥ* (монг. *холбооны*);

Существующим же в якутском языке лексемам была присвоена терминологическая семантика: ***в тренде*** *– сонун* (монг. *сонирхолтой,* бур. *һонин*); ***интересный –*** *сонун* (бур. *һонин*); ***мобильный телефон*** *– хол төлөпүөн* (калм. *һар утцн*, монг. *гар утас,* бур. *гар утаһан*); ***официальный*** *– дьоһун* (монг. *ёсны*); ***спам*** *– хох* (калм. *хог*); ***факультет*** *– салбах* (бур. *һалбари*); ***электронный*** *– чаҕыл* (калм. *цәкм*, монг. *цахим*, бур. *сахилгаан*).

Для словарного состава монгольских языков характерно то, что основная их часть является исконно монгольской. Минимизация заимствований говорит о консервативном подходе к терминотворчеству. Тем не менее, в том небольшом количестве заимствованных слов, которое удалось обнаружить, особое внимание стоит уделить такому интересному методу фонетической адаптации, как опущение безударных гласных в конце слова. Этот метод является полезным примером использования принципа языковой экономии на практике. Как видно, монгольские языки таят в себе множество возможностей, которые можно перенять в якутский язык.

Библиографический список

1. Слепцов П.А. *Саха тылын историята: СФҔФ устудьуоннарыгар үөрэнэр кинигэ.* Дьокуускай: Саха госуниверситетын издательствота, 2007.
2. Павлов Н.Н. *Ситим-сир уонна көмпүүтэр бырагырааматын алтыһаанын сахалыы тылбааһа*. Магыыстыр диссэртээссийэтэ. Дьокуускай, 2015.
3. Сахалыы тиэрмини оҥоруу. *Научнай ыстатыйалар хомуурунньуктара.* Дьокуускай: СР НА ГЧИ, 1995.
4. *Сахалыы таба суруйуу тылдьыта: 32.000 кэриҥэ тыллаах*. Россия наук. акад., Сибиирдээҕи салаа гуманитар. чинчийии уонна хотугу аҕыйах ахсааннаах омуктар проблемаларын ин-та; [эрэдээксийэлиир хамыыһыйа: А.Г. Нелунов уо.д.а.] Дьокуускай: Бичик, 2015.
5. Кручкин Ю. *Большой современный русско-монгольский – монгольско-русский словарь* = Орос-монгол – монгол-орос орчин үеийн хэлний дэлгэрэнгүй толь бичиг. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2006.
6. *Саха билиҥҥи тыла*. Морполуогуйа. Дьокуускай, 2009.
7. *Большой толковый словарь якутского языка*. Саха тылын быһаарыылаах улахан тылдьыта: в 15 т. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск: Наука, 2004 – 2017.
8. *Пекарский* Э.К. *Словарь якутского языка*. Санкт-Петербург, Пгр., Л., 1907 – 1930.
9. Калужинский С. *Монгольские элементы в якутском языке*. 1961.

References

1. Slepcov P.A. *Saha tylyn istoriyata: SFKF ustud'uonnarygar yөr`en`er kinig`e.* D'okuuskaj: Saha gosuniversitetyn izdatel'stvota, 2007.
2. Pavlov N.N. *Sitim-sir uonna kөmpyyt`er byragyraamatyn altyhaanyn sahalyy tylbaaha*. Magyystyr diss`ert`e`essij`et`e. D'okuuskaj, 2015.
3. Sahalyy ti`ermini oҥoruu. *Nauchnaj ystatyjalar homuurunn'uktara.* D'okuuskaj: SR NA GChI, 1995.
4. *Sahalyy taba surujuu tyld'yta: 32.000 k`eriҥ`e tyllaah*. Rossiya nauk. akad., Sibiird`e`eҕi salaa gumanitar. chinchijii uonna hotugu aҕyjah ahsaannaah omuktar problemalaryn in-ta; [`er`ed`e`eksij`eliir hamyyhyja: A.G. Nelunov uo.d.a.] D'okuuskaj: Bichik, 2015.
5. Kruchkin Yu. *Bol'shoj sovremennyj russko-mongol'skij – mongol'sko-russkij slovar'* = Oros-mongol – mongol-oros orchin үeijn h`elnij d`elg`er`engyj tol' bichig. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2006.
6. *Saha biliҥҥi tyla*. Morpoluoguja. D'okuuskaj, 2009.
7. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka*. Saha tylyn byhaaryylaah ulahan tyld'yta: v 15 t. Pod redakciej P.A. Slepcova. Novosibirsk: Nauka, 2004 – 2017.
8. *Pekarskij* `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*. Sankt-Peterburg, Pgr., L., 1907 – 1930.
9. Kaluzhinskij S. *Mongol'skie `elementy v yakutskom yazyke*. 1961.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 811.11 – 112

Denisova O.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia),*
E-mail: olgadenisova07@mail.ru

SPECIAL FEATURES OF TRANSLATION OF AVIATION TERMINOLOGY FROM ENGLISH INTO RUSSIAN. The article deals with common and specific features of translation of aviation terminology from English into Russian. Particular emphasis is put on fundamental ways of translation of various term types. Certain regularities in professional English and Russian aviation terminology are singled out. The analysis shows that translation ways of special terminology can be classified into productive and unproductive, which correspond to certain structural- semantic types of lexical terms and terminological word combinations. It can be regarded as a proof of similarity in some peculiarities of translation processes in Modern English and Russian languages.

Key words: **aviation terminology, translation way, special terminology, multi-component term, terminological word combination, abbreviation, borrowing, transliteration, loan translation.**

О.И. Денисова, *канд. филол. наук, доц., Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва,*
E-mail: olgadenisova07@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АВИАЦИОННОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Статья посвящена общим и специфическим особенностям перевода авиационной терминосистемы с английского языка на русский. Особое внимание уделяется основным способам перевода терминов различного типа. На материале отраслевой английской и русской терминосистем авиации выявляются определенные закономерности. Из проведенного анализа следует, что способы перевода специальной терминологии могут подразделяться на продуктивные и непродуктивные, которым соответствуют определенные структурно-семантические типы лексических терминов и терминологических словосочетаний. Это может служить подтверждением общности некоторых особенностей процессов перевода в современном английском и русском языках.

Ключевые слова: **авиационная терминосистема, способ перевода, отраслевая терминология, многосоставный термин, терминологическое словосочетание, аббревиатура, заимствование, транслитерация, калькирование.**

Основная цель данного исследования – рассмотрение одной из подсистем авиационной специальной терминологии, которая относится к современным системам посадки воздушных судов в гражданской авиации. В процессе исследования было проанализировано 150 англоязычных терминов авиационной тематики, а также 154 эквивалентные терминологические единицы русского языка, поскольку для передачи значения некоторых терминов были установлены 2 варианта перевода.

В ходе анализа перевода отобранных терминов авиационной терминосистемы были рассмотрены следующие способы перевода: использование русскоязычного эквивалента, заимствование, а также перестановка, калькирование, аббревиация и транслитерация. Два наиболее часто используемых способа (подбор эквивалента и полное заимствование) составляют 79,9%, причем на все остальные 6 способов приходится только 20,1% переведенных терминов. Представленные данные позволяют сделать вывод, что подбор русского эквивалента (44,8%) и полное заимствование (35,1%) являются основными способами перевода на русский язык англоязычных терминов авиационной тематики.

Подбор русского эквивалента является наиболее продуктивным способом перевода терминов авиационной сферы, для которых в русском языке уже зафиксирован употребительный эквивалент. Например, ***runway incursions несанкционированные выезды на ВПП***. В данном случае используется двусоставный термин «*runway incursions*», эквивалентом которого в русском языке является многосоставное терминологическое словосочетание «*несанкционированные выезды на ВПП*», кодифицированное в специальных словарях авиационной тематики [1; 2].

Полное заимствование авиационных терминов может быть объяснено тенденцией унифицировать терминологические единицы авиационной терминосистемы: *Course Deviation Indicator – указатель отклонения курса;*

Required Navigation Performance – требуемые навигационные характеристики; Area Navigation – зональная навигация.

Для единообразия толкования сложных по структуре и семантике терминов при первичном употреблении в контексте, как правило, одновременно с переводной единицей в скобках приводится английская аббревиатура либо полностью калькированный англоязычный термин, например, ***Runway Traffic Alert (RTA) – столкновение в зоне взлетно-посадочной полосы (RTA). А***нглоязычная аббревиатура «*RTA*» введена в состав переводной русскоязычной терминологической единицы. Благодаря этому становится очевидным, какая именно система посадки воздушных судов имеется в виду.

Перевод большинства аббревиатурных авиационных терминов (таких как *RIPS, GNSS, FAS, AMASS, ARTS, FAS)* осуществляется посредством прямого заимствования, так как данные аббревиатуры используются в процессе коммуникации между специалистами в сфере международной авиации.

Метод перестановки является непродуктивным при переводе терминов авиационной тематики с английского языка на русский. Возможно, это можно объяснить типологическими различиями между английским и русским языками. В ходе исследования было рассмотрено 13 терминологических единиц, переведенных путем перестановки, что составляет 8,4% от остальных способов перевода.

Например: термин ***Airborne System Architecture – «архитектура бортовых систем»*** *является* трёхкомпонентным терминологическим словосочетанием регрессивной структуры. Имя существительное «*Architecture*» употребляется в словосочетании последним, но является центральным всей структуры. На русский язык такие терминологические единицы должны переводиться начиная с центрального слова словосочетания *«архитектура бортовых систем»*.

Термин «*airport surface traffic management*» также может быть отнесён к терминологическим словосочетаниям регрессивной структуры. Главный компонент «*management*» переведен методом перестановки в начало словосочетания *«управление движением на летном поле в аэропортах»*.

Данный способ был установлен преимущественно при переводе многосоставных терминологических словосочетаний регрессивной структуры, при котором главный компонент выносится в начало соответствующего переводного эквивалента.

Калькирование было выявлено только при переводе четырех терминов, что составляет 2,6% от всех остальных переводческих приемов, например, air***borne equipment – бортовое оборудование, plan of test – план испытаний, differentially corrected position – дифференциально скорректированное положение.***

Русскоязычные термины-эквиваленты передают не только значение, но и форму исходной единицы. Способ калькирования употребляется преимущественно для перевода терминологических единиц, находящихся на стадии вхождения в терминосистему и не зафиксированных в специальных лексикографических источниках. Одним из непродуктивных способов перевода является использование русскоязычных аббревиатур для передачи содержания многосоставных терминов авиационной терминосистемы английского языка. В ходе исследования было выявлено 4 термина, переведенных с помощью данного способа, что составило 2,6% от всех других использованных способов, в том числе: VHF – *ОВЧ – очень высокие частоты* [17, с. 23]; *air traffic control – УВД – управление воздушным движением* [4, с. 267].

При использовании данного способа перевода авиационных терминов допускается употребление эквивалентных русскоязычных аббревиатур

Перевод англоязычных авиационных терминов-аббревиатур может также осуществляться при помощи расшифровки значения каждого компонента исходного сокращения. Данный способ является непродуктивным и установлен только для 4 единиц (2,6% от общего числа используемых способов перевода). Он может быть употреблен при первичном использовании термина, а при его повторном упоминании встречается аббревиатурный эквивалент той же самой терминологической единицы, например: Boeing 737 (B 737) – самолет типа «Боинг-737» (Боинг-737); RI – несанкционированные выезды на ВПП.

Транслитерация как способ перевода является также непродуктивным методом. Он используется для перевода терминов, которые находятся на этапе вхождения в терминосистему авиации и не имеют кодифицированных эквивалентов в русском языке. Всего было установлено 4 примера (2,6% от общего числа употребительных способов перевода), например:

autopilot – автопилот; avionics – авионика; monitoring – мониторинг – постоянное наблюдение для оценка состояния.

Транслитерация осуществляется путем передачи букв латинского алфавита средствами системы письма русского языка, часто без учета правил произношения языка оригинала. Частичное заимствование используется для перевода многокомпонентных авиационных терминов с осложненной структурой, например:

Differential Global Positioning System *(DGPS)* – ***дифференциальная GPS система*** *(DGPS);* ***Aircraft Surface Detection Equipment – version 3*** *(****ASDE-3****)* ***-система наблюдения за наземным движением в районе аэропорта и подъездных путей ASDE-3****.*

При переводе многосоставного термина «*Aircraft Surface Detection Equipment* » осуществляется покомпонентный перевод с включением англоязычной аббревиатуры «*ASDE-3*»**,** что позволяет идентифицировать соответствующий прибор навигации. В результате проведенного исследования было установлено, что наиболее продуктивными способами перевода авиационных терминов с английского языка на русский являются: метод подбора русскоязычного эквивалента и полное заимствование аббревиатуры. Посредством данных способов переведено около 80% отобранных терминов. Остальные методы – перестановка, калькирование, передача эквивалентным сокращением, перевод термина без сокращения, транслитерация и частичное заимствование составили всего лишь 20% и определяются как непродуктивные. Авиационные термины исследованной специальной подсистемы используются для обозначения различных систем контроля полета, названия параметров полета и посадки воздушных судов.

Библиографический список

1. *Online Etymology Dictionary. Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com
2. Aab St.D. Performance Analysis of the Local Area Augmentation System as the Position Sensor for the Runway Incursion Prevention System. *OhioLINK, Electronic Theses and Dissertations Center. Master of Science (MS)*. Athens, OhioUniversity. 2015;10.
3. Денисова О.И. Влияние заимствований на формирование авиационно-космической терминосистемы в английском языке. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Лингвистика. 2018; 3: 118 – 123.

4. Ковтун Е.В. Английская авиационная терминосистема: лингвистический и переводоведческий анализ. *Язык и социальная динамика: специальный выпуск*. Красноярск, 2013: 536 – 545.

References

1. *Online Etymology Dictionary. Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com
2. Aab St.D. Performance Analysis of the Local Area Augmentation System as the Position Sensor for the Runway Incursion Prevention System. *OhioLINK, Electronic Theses and Dissertations Center. Master of Science (MS)*. Athens, OhioUniversity. 2015;10.
3. Denisova O.I. Vliyanie zaimstvovanij na formirovanie aviacionno-kosmicheskoj terminosistemy v anglijskom yazyke. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2018; 3: 118 – 123.
4. Kovtun E.V. Anglijskaya aviacionnaya terminosistema: lingvisticheskij i perevodovedcheskij analiz. *Yazyk i social'naya dinamika: special'nyj vypusk*. Krasnoyarsk, 2013: 536 – 545.

Статья поступила в редакцию 01.12.18

УДК 81'38; 801.6; 808

Dzhamalova M.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Philological Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru*

LANGUAGE EXPRESSION OF CONTRAST IN MODERN POETRY. The article analyzes functions of a metaphor on the example of modern poetry. The main problems concern stylistic functions of a metaphor in Vera Polozkova's lyrics. In the course of the analysis it is revealed that the metaphor, being combined with other stylistic receptions (with an anaphora, syntactic overlapping, different types of repetition, ranks of homogeneous parts of the sentence, gradation), serves for manifestation of the author's subjective modality. The use of different types of a metaphor with the expressional purpose deserves special attention. The results of the research demonstrate that the metaphor as an integral component of the modern poetic discourse is characterized by high degree of expressional fullness and also extremely important role in the organization of the poetic text.

Key words: **metaphor, stylistic reception, expressivity, estimation, expressiveness, author's modality, antithesis, stylistic function.**

М.К. Джамалова, *доц. каф. русского языка филологического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: madi788@mail.ru*

ФУНКЦИИ МЕТАФОРЫ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ

В настоящей статье анализируются функции метафоры на примере современной поэзии. Основные проблемы, рассматриваемые в статье: стилистические функции метафоры в лирике Веры Полозковой. В процессе анализа было выявлено, что метафора, сочетаясь с другими стилистическими приёмами (с анафорой, синтаксическим параллелизмом, разными видами повтора, рядами однородных членов предложения, градацией), служит для проявления субъективной авторской модальности. Употребление разных типов метафоры с экспрессивной целью заслуживает особого внимания. Результаты исследования свидетельствуют о том, что метафора как неотъемлемая составляющая современного поэтического дискурса характеризуется высокой степенью экспрессивной наполненности, а также чрезвычайно важной ролью в организации стихотворного текста.

Ключевые слова: **метафора, стилистический прием, экспрессивность, оценочность, выразительность, авторская модальность, антитеза, стилистическая функция.**

Красота метафоры в ткани лирического произведения неоспорима, поэтому анализ этого выразительного средства всегда привлекает повышенное внимание, как лингвистов, так и литературоведов. Исследование метафоры в современной лирике XXI века показывает, что поэты стремятся к созданию индивидуальных языковых средств. Функциональная характеристика метафоры, на которой основывается лирическое произведение, является предметом глубокого изучения современных языковедов. О роли метафоры науке не раз писала Н.Д. Арутюнова, предлагающая следующее определение данного средства выразительности в работе «Теория метафоры»: «Метафора – эта греза, сон языка. Толкование слов нуждается в сотрудничестве сновидца и истолкователя, даже если они сошлись в одном лице. Точно так же истолкование метафор несет на себе отпечаток и творца, и интерпретатора» [1, с. 173].

Яркую выразительность метафоре придает явное художественное преувеличение, нарушающее представление о логичности. Метафора создает такую реальность, разумное объяснение которой невозможно [2; 3]. В этом смысле поэзия и наука резко противопоставлены. Поэзия ценит в метафоре то, что отвергается наукой. В поэзии метафора на основе частичного сходства двух объектов делает ложное утверждение об их полном тождестве. Чем выше эстетическая ценность метафоры, тем слабее связь с реальной действительностью, однако и полностью оторванная от жизни поэтическая метафора не может существовать. Наука инвертирует пользование метафорой. Она начинает с полного отождествления двух объектов, заведомо различных, чтобы прийти к утверждению их частичного тождества, которое и будет признано истинным [1, с. 222].

Е.Ю. Ваулина в статье «О глагольной метафоре» пишет: «Под метафорой как единицей лексической системы языка в отличие от поэтического, художественного использования тропа понимается вторичное наименование, обладающее следующими признаками: а) наличие связи со значением, послужившим источником метафоры; б) присутствие образного элемента в значении» [4, с. 27]. Эти аспекты при исследовании метафоры в языке новейшей поэзии требуют особого внимания.

В этом отношении известный лирик Вера Полозкова не отличается от плеяды современных поэтов. Метафора в языке поэзии Полозковой служит средством отображения эмоционально-экспрессивных оттенков значений лексем, входящих в ее состав. При помощи метафор поэт передает чувства и переживания лирических героев, их одиночество, обусловленное неудачной любовью, бесконечным ожиданием возлюбленного, потому что конкретные образы воспринимаются воображением, а эмоциональные – чувствами. Для метафор Полозковой в наибольшей степени характерно наделение неодушевленных существительных свойствами одушевленных, уподобление неживого живому. Так, в стихотворении «Блокада» читаем:

«*В этот город больше не возят слов,*
Блокада, дикторов новостей
учит всхлипывать и мычать» [5, с.8].

В приведенном примере метафора «*в этот город больше не возят слов»* является смысловой доминантой. Описывая события военных лет, когда Ленинград оказался в блокаде, поэт создает композиционную ось: слова. Блокадные люди, оторванные от большого мира, стали молчаливыми. Глагольное словосочетание *не возят слов* с прямым объектом *слов* составляет ядерное значение метафоры, периферийное значение составляют фоновые знания читателей о блокадном Ленинграде, куда не могли привезти продовольствие. Но, как подчеркивает Полозкова, и слов не возят, то есть невозможно услышать хорошие новости, слышны только голоса дикторов по радиоприемникам, которые в начале войны неприятные вести с фронтов передавали нечетко, как бы всхлипывая и мыча. В данной глагольной метафоре Полозкова использует установление тождества с животным: мычать, словно скот на скотобойне. Поэт наделяет глаголы яркой экспрессивностью: боль народа передается в этом мычании. Неопределенно-личные предложения в составе бессоюзного сложного предложения с предикатом в форме 3 лица мн. числа подчёркивают обезличенность повествовательного плана: на войне все решает коллектив, не отдельная личность. Акцентуация внимания на глагольном действии приводит к дополнительной семантической нагрузке метафоры [6, с. 168] .

В стихотворении «Никому тебя не отдам» Полозкова создает метафоры, осложненные обращением с отрицанием:

«*Не сходи с моих уст, этот мир без тебя вообще ничего не стоит;*
Не сходи с моих строк, без тебя этот голос ждал, не умел начаться,
Ты его единственное начальство,
Направляй его, справедлив и строг» [5, с. 46].

В данном стихотворении несколько метафор: «*не сходи с моих уст», «не сходи с моих строк», «голос – единственное начальство*». Первая метафора императивного характера «*не сходи с моих уст*» обозначает безмерную любовь героини к возлюбленному. Метафора «*не сходи с моих строк*» усиливает нарастание положительной оценочности: любовь героини безмерна, и потому он

должен быть героем её произведений. Синтаксический параллелизм первых двух строк усиливает стилистический эффект, намеренно создаваемый Полозковой: поэт словно читает молитву, заклинание. Еще более усиливается этот стилистический эффект в следующих строках, когда при помощи метафоры «*ты его единственное начальство*» автор уподобляет объект любви строгому начальнику, без чьей указки не может начаться действие. Поэт доверяет свой голос ему и просит направить ее голос. Желание справедливости и строгости вместе с речитативной интонацией создает яркий ассоциативный ряд: это мольба, устремленная ввысь. Лирическая героиня не хочет оставаться одна без него в этом мире. Без него этот мир для неё будет обездвижен и пуст. Далее в этом стихотворении поэт прибегает и к другим метафорам: *«не сходи с горизонта», «не сходи с моих рук», «не сходи с моих рельсов»*. Все они подчеркивают эмотивный накал языковых средств, придавая лексемам образную коннотацию: героиня никогда не забудет тех прекрасных двадцати четырех часов, которые они провели вместе. Она просит его «не уходи» и говорит: «*Никому тебя не отдам*». Императивная интонация метафор в данном стихотворении, осложняемая отрицанием, личностный характер повествования, эксплицируемый формами глагола 2 л. ед. числа, анафора – все это создает градацию, устремленную ввысь. Полозкова вновь стремится к вертикали: положительная оценочность и экспрессивность стихотворения неоспоримы.

«*Это суть одиночества, столь бездонного,*
Это повод разоблачиться донага» [5, с. 30].

В данном стихотворении поэтесса откровенно заявляет о том, что она любит быть одна, характеризуя одиночество адъективным метафорическим эпитетом «*бездонным*», т.е. она постоянно одна везде и всюду, и это вполне её устраивает. Экспрессивность обособленному определению уточнительного характера придают периферийные семы «признак в превосходной степени» и «печаль, безысходность». Вспоминая разные события из жизни, она готова «*разоблачиться донага»*. Эта глагольная метафора подчеркивает, что она готова сказать всю правду самой себе, открыться до конца, еще и еще раз вспомнить разные встречи, знакомства, расставания. Обе метафоры имеют отрицательные оценочные оттенки значения. В приведенном стихотворении автор подводит итоги своего путешествия посредством нанизывания глаголов «дольника»: *«ехать, слушать колеса, рельсы, частоту пульса, чтобы ты прочел потом с наладонника и не улыбнулся*». Здесь созвучные слова наладонник – дольник словно моделируют новую реальность: Полозкова называет телефон наладонником, с которого читают информацию обо всем. Именная метафора способствует созданию экспрессивности и особой образности значения субстантива.

«*Когда Стивен уходит, Грейс хватает инерции*
Продержаться двенадцать дней,
А потом небеса начинают гнить
И скукоживаться над ней,
И становится все темней» [5, с. 28].

Синтагмой «*Грейс хватает инерции*» поэтесса создает стилистический эффект ожидания: чувства лирической героини столь сильны, что в заданном временном промежутке она все так же эмоционально насыщена их любовью. Разностилевые существительные и глаголы, употребляемые в одном синтагматическом ряду, придают особую выразительность языковым средствам. Как отмечает Полозкова, даже «*небеса начинают гнить и скукоживаться над ней*» (над Грейс). Данной метафорой автор придает яркое экспрессивное значение всему произведению, подчеркивая, что Грейс продержалась целых двенадцать дней, и от долгого ожидания и одиночества ей стало все безразлично, все опротивело кругом. Используя просторечные глаголы «*скукоживаться», «продержаться»*, автор усиливает выразительность лексемы *одиночество* как ожидания чего-то такого, что развеяло бы её раздумья. Безразличие героини к происходящему вокруг автор передает метафорой «*безнадежно утрачивается форма, цвет, ни досады от поражений, ни удовольствия от побед*», усиленной использованием пар антонимов, характеризующих эмоциональную сферу. С помощью риторического вопроса автор передает внутреннюю боль Грейс, безысходность ее положения, бесконечные ожидания Стивена: «*Скажи, она у тебя красива? Она стройна? Почему вы вместе, а я одна?»* Используя разные стилистические средства, Полозкова создает минорную интонацию, придающую неповторимую образность.

«Я бы не уходила.
Я бы сидела, терла
Ободок стакана или кольцо
И глядела в шею, ключицу, горло, ворот майки – но не лицо.
Вот бы разом выдохнуть эти сверла –
Сто одно проклятое сверло» [5, с. 36].

В данном стихотворении Вера Полозкова с помощью глагольной метафоры «*выдохнуть эти сверла – сто одно проклятое сверло*» характеризует душевное состояние лирической героини после неудачного расставания с любимым человеком. Это состояние души передано однородными сказумыми «*посидели час, разошлись не глядя*». Она не желает смотреть в зеркало, глядеть в лицо, ей хочется разом выдохнуть накипевшую на душе боль, эксплицированную субстантивно-глагольной метафорой *сверлом сверлит*. Для создания эмоциональной напряженности текста автор использует однокорневой лексический повтор *сверл-*. Она не собирается больше держать эту боль внутри, тем более накипело много обид – «*сто одно проклятое сверло*». Градационное нарастание отрицательной оценочности задается уточняющим приложением квантитативного характера.

«В моих девочках испаряется спесь и придурь,
Появляется чувство сытости и вины;
Мои мальчики пьют, воюют и делят их,
А мое сердце решает, где ему быть» [5, с. 38].

Глагольная метафора «*испаряется спесь и придурь*» сводит в одном синтагматическом ряду приведенные автором субстантивы, которые благодаря авторской интерпретации приобретают свойство переходить в парообразное состояние: поэтесса подчеркивает, что, увидев мальчиков, которые пьют, воюют и делят девочек между собой, у девочек появляется чувство вины и исчезает спесь. Яркая авторская метафора «*сердце решает, где ему быть*» создает интенсивную оценочность: автор с большим проникновением говорит о лирической героине, придавая всем языковым средствам данного четверостишия положительную оценочность. Если вначале девочки несут себя, «*кудахтая и кривясь*», по мысли Полозковой, то, узнав мальчиков поближе, они ведут себя по-другому. А мальчики спорят «*ежеутренне»* и «*запивают еженедельно*», затем они «*наживают долги за свет, интернет и связь»*. В небольшом перечислительном ряду Полозкова при помощи метафор, рядов однородных членов предложения и однокорневого лексического повтора *еже-* создает яркое оценочное значение: положительная оценочность переходит в отрицательную. Далее автор стихотворения замечает: «*Я душа молодого выскочки – самозванца*». Именуя себя душой самозванца, Полозкова интенсифицирует коннотативный план произведения: поэт наделяет языковые средства интенсивностью и образностью.

Изучение метафор в языке произведений Веры Полозковой позволяет сделать следующие выводы:

1. Наиболее частотными в стихотворениях Полозковой являются глагольные метафоры, имеющие индивидуальный, авторский характер. Редко встречаются языковые метафоры. Использование метафор и метафорических эпитетов делает язык стихотворений Веры Полозковой образным, содержательным и эмоционально-экспрессивным. Они служат речевой экономии и выразительности слога. Глагольные метафоры создают стилистический эффект динамичности действия, его образности [7].

2. Именных метафор в лирике Полозковой было выявлено меньше. Они создают стилистический эффект конкретизации мира, детализации образов [8]:

«У океана слабый позвоночник,
На корабле ко дну бы не пойти» [5, с. 10].

Именная метафора «*у океана слабый позвоночник*» обозначает, что даже океан не выдерживает нагрузку, если груз корабля не соответствует нормам. Данный стих имеет глубокий подтекст: быть слабым, одиноким плохо, его не пускают даже в ковчег, и некому спасти слабого человека.

3. В процессе анализа нами было выявлено немало примеров метафорических эпитетов, имеющих окказиональный характер:

«Шику встретится вдруг эмалевым взглядом с Тарой,
Осознает, что просто так ему не уйти» [5, с. 44].

Метафорический эпитет «*эмалевым взглядом*» обозначает томный, сладострастный взгляд чернокожего Шику. Почти все выявленные нами метафорические эпитеты придают стихотворениям Полозковой положительную оценочность, что четко определяет авторскую модальность.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Что означают метафоры? Теория метафоры.* Москва, 1990.
2. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования.* Москва, 2009.
3. Бахтин М. Проблема текста: Опыт философского анализа. *Вопросы литературы.* 1975; 10.
4. Ваулина Е.Ю. О глагольной метафоре. *Русская речь.* 1993; 6.
5. Вера Полозкова. *Фотосинтез. Сборник стихотворений.* Москва: Локид, 2017.
6. Джамалова М.К. Виды лексического повтора в языке новейшей поэзии. *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. 2017; 4: 166 – 173.
7. Новиков Л.А. *Художественный текст и его анализ*. Москва, 2001.
8. Винарская Е.Н. *Выразительные средства текста (на материале русской поэзии)*. Москва, 2009.

References

1. Arutyunova N.D. *Chto oznachayut metafory? Teoriya metafory.* Moskva, 1990.
2. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva, 2009.
3. Bahtin M. Problema teksta: Opyt filosofskogo analiza. *Voprosy literatury.* 1975; 10.
4. Vaulina E.Yu. O glagol'noj metafore. *Russkaya rech'.* 1993; 6.
5. Vera Polozkova. *Fotosintez. Sbornik stihotvorenij.* Moskva: Lokid, 2017.
6. Dzhamalova M.K. Vidy leksicheskogo povtora v yazyke novejshej po`ezii. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. 2017; 4: 166 – 173.
7. Novikov L.A. *Hudozhestvennyj tekst i ego analiz*. Moskva, 2001.
8. Vinarskaya E.N. *Vyrazitel'nye sredstva teksta (na materiale russkoj po`ezii)*. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 81'373.43

***Stramnoj A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: lecha1981@mail.ru*

BORROWING OF ENGLISH NEOLOGISMS IN THE FRENCH LANGUAGE IN THE FIELD OF ICT. The article analyses the borrowing processes of English neologisms and their integration into the lexical-semantic system of the modern French language in the field of information and communication technologies. Our research was spurred by the hypothesis regarding a new trend developing in the French language. According to our observations and empirical experience, based on communication with native speakers, as well as study of the French press, educational resources and other authentic materials, the French language becomes more "compliant" in terms of borrowing anglicisms. This trend is mostly pronounced for neologisms associated with evolution of the Internet and development of multimedia technologies. During the work, the researcher analyses examples found in online resources FranceTerme and WikiLF, as well as on the website of the French Ministry of Culture and in online magazines Le Figaro and Le Monde in order to confirm or to refute the hypothesis put forward. The conclusions made in our study clearly show that the trend we have indicated is the place to be. However, to obtain a clearer and deeper understanding of this phenomenon, we believe necessary to conduct a large-scale and systematic analysis based on a more extensive scale of vocabulary.

Key words: **neology, neologisms, borrowing, anglicisms, French, ICT.**

***А.В. Страмной,** канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: lecha1981@mail.ru*

ЗАИМСТВОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ В СФЕРЕ ИКТ

В статье представлен анализ процессов заимствования неологизмов англоязычного происхождения и их интеграции в лексико-семантическую систему современного французского языка в сфере информационных и коммуникационных технологий. Стимулом к проведению нашего исследования послужила гипотеза о новой тенденции, развивающейся во французском языке. Согласно нашим наблюдениям и эмпирическому опыту, основанному на общении с носителями языка, а также изучению французской прессы, образовательных ресурсов и других аутентичных материалов, французский язык становится более «уступчивым» в отношении заимствования англицизмов. Эта тенденция является наиболее ярко выраженной при заимствовании неологизмов, связанных с эволюцией интернет-пространства и развитием мультимедийных технологий. В ходе нашей работы, нами были проанализированы примеры, найденные в онлайн ресурсах FranceTerme, WikiLF, а также на сайте Министерства Культуры Франции и во французских онлайн журналах Le Figaro et Le Monde с целью подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы. Выводы, сделанные в рамках нашего исследования, наглядно показывают, что обозначенная нами тенденция имеет место быть. Однако, для получения более четкого и глубокого представления о развитии данного явления необходимо проведение масштабного и систематизированного анализа на основе более обширного пласта лексики.

Ключевые слова: **неология, неологизмы, заимствования, англицизмы, французский язык, ИКТ**.

Интернет и мультимедийные технологии играют важнейшую роль в повседневной жизни и профессиональной деятельности современного человека. Представляя собой универсальное средство коммуникации и обмена информацией, интернет-пространство является отражением языковой действительности и постоянно меняющегося лингвокультурного пейзажа. Появление высокоскоростной передачи цифровых данных значительно упростило процесс взаимодействия между пользователями и доступ к информации в интернет-сети. Вместе с тем, ускорился и процесс обогащения лексико-семантического состава языков, в том числе путем возникновения заимствований и многочисленных неологизмов.

Несмотря на то, что исследования проблем неологии получили достаточно широкое распространение в отечественной лингвистике, и данному вопросу были посвящены работы ряда крупных ученых, таких как Ф.И. Буслаев, В.Г. Гак, В.Г. Костомаров, М.М. Покровский, Е.Д. Поливанов, А.А. Потебня, Л.П. Якубинский и др., процессы перехода неологизмов в другие языки путём заимствования, а также закономерности функционирования новых лексических единиц в принимающем языке требуют более глубокого и детального изучения.

Являясь одной из наиболее динамично развивающихся сфер в современном обществе, ИКТ представляют особый интерес для лингвистов. Интернет-пространство выступает как источником возникновения неологизмов, призванных называть и описывать новые предметы и явления, связанные с развитием информационных технологий, так и средством их распространения и акселерации перехода новых лексических единиц из потенциального состояния в общеупотребительное. Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью изучения процессов заимствования неологизмов во французском языке, с целью выявления тенденций и закономерностей, связанных с изменением лексико-семантической системы французского языка и с коммуникативно-прагматическими аспектами его функционирования в сфере ИКТ.

Помимо выбранной нами сферы исследования, французский язык как таковой является одним из самых интересных, среди других европейских языков, для изучения процессов заимствования и ассимиляции новой лексики. Выступая средством глобализации и основным языком мирового значения, английский язык оказывает сегодня большое влияние на эволюцию других языков мира. Французское правительство всегда стремилось к сохранению «чистоты», целостности и самобытности французского языка и боролось с «нашествием» англицизмов, стремительно проникающих в повседневную речь франкофонов.

В течение долгого периода, французский являлся языком образованной элиты во многих странах Европы, а также языком дипломатических отношений. Господство французского языка и культуры было особенно выраженным в эпоху Просвещения, когда Франция стала центром новых течений и открытий в науке и искусстве. К концу XIX столетия, Франция начала терять свое лидерство в политической, экономической и научно-технической сферах, что привело к ослаблению позиции французского языка в качестве языка международного общения. Во второй половине XX века, с увеличением влияния США и Великобритании, английский язык закрепил за собой роль глобального языка на мировой арене, использующегося не только как язык деловых переговоров, коммерции и туризма, но и как язык всемирного общения в науке, медицине, информатике, телекоммуникациях и других сферах. Значительную роль в становлении английского языка в качестве средства международной коммуникации сыграла информационная революция, спровоцированная быстрым распространением Интернета и компьютерных технологий [1].

В конце 50-х годов, французское правительство начало вести активную борьбу с внедрением англицизмов [2]. На сегодняшний день во французском законодательстве существует группа законов, направленных на обогащение французского языка и сохранение его лингвистической целостности. Одним из них является постановление №96-602 от 3 июля 1996 года, согласно которому лингвистическая политика Франции должна быть направлена на обогащение французского языка, его развитие и распространение путем создания новых терминов и выражений, которые могли бы служить языковой моделью [3]. Об этом также может свидетельствовать появление таких онлайн ресурсов как FranceTerme (сборник англицизмов и их французских эквивалентов, предложен-

ный Министерством Культуры во Франции) и WikiLF (созданный французским правительством интернет-портал, предназначенный для поиска аналогов англоязычных заимствований), а также раздела “Néologismes & anglicismes” на сайте Académie française, где Министерство Культуры публикует статьи о появлении англоязычных неологизмов и предлагает французские вариации в качестве образца правильной и грамотной речи.

Непрерывный поток инноваций в сфере ИКТ, за последние несколько десятилетий, привел к зарождению множества неологизмов, призванных обозначить новые объекты, процессы и явления. Будучи колыбелью неологии в области информационных технологий, английский язык является источником лексического обогащения многих европейских языков. Так, например, слово *computer* было полностью ассимилировано немецким, итальянским, датским и голландским языками. Однако, французский аналог *ordinateur*, имеющий абсолютно идентичную семантику, достаточно далек от своего английского прародителя по фонетической и графической форме. Наличие уникальных эквивалентов во французском языке характерно и для других неологизмов в сфере мультимедийных и компьютерных технологий: английский термин *mobile phone* заменен во французском на *téléphone portable*, *music player* – на *joueur de musique* или *baladeur* по аналогии с *walkman*. Тем не менее, появившийся несколько позже мобильного телефона смартфон, влечет за собой возникновение неологизма *smartphone*, полностью ассимилированного из английского языка. В качестве альтернативы англицизму *smartphone*, во французском языке существует несколько официальных эквивалентов, таких как *ordiphone* и *téléphone intelligent*. Согласно исследованию, опубликованному в журнале ELIS в 2015 году [4], встречаемость слова *smartphone* во французской прессе значительно превышает количество использований его франкоязычных аналогов. Его доминирование становится особенно явным с 2009 года, когда употребление слова *smartphone* во французской прессе составляет более 90% по отношению к упомянутым выше синонимам.

Одним из наиболее распространенных англоязычных неологизмов в сфере Интернета является слово *blog*. Возникший в 1997, термин *weblog* был использован Йорном Баргером для обозначения группы публикаций на его сайте (бортовом журнале виртуального путешественника). В 1999 году слово *blog* получило широкое распространение, благодаря компании Pyra Labs, которая стала использовать его для обозначения определенного типа сайтов, а также в качестве глагола (*to blog*) [5]. Во французском языке неологизм *blog* породил множество дериватов таких как *bloguer*, *blogging*, *blogage*, *blogueur* и другие. Похожим образом были образованы дериваты от ассимилированных из английского неологизмов *chat* (*chater*), *like* (*liker*), *tweet* (*tweeter*), *spam* (*spammer*), *troll* (*troller*), *bug* (*buguer*), *post* (*poster*), *stream* (*streamer*), *rank* (*ranker*) и др. Будучи полностью усвоенными из английского языка, эти существительные послужили основой для образования глаголов со свойственным французскому языку инфинитивным окончанием *-er*. Таким образом, появление англицизма может запустить процесс зарождения ряда неологизмов-дериватов и привести к формированию группы однокоренных слов вокруг недавно укрепившегося в языке заимствования.

Термин *blog* также участвует в образовании некоторых неологизмов путем сложения и слияния с французскими словами и англицизмами. Так, в результате сочетания слов *blog* и *sphère*, возник неологизм *blogosphère*, подразумевающий совокупность интернет-блогов, их создателей, владельцев и авторов. Слияние слов *mobile* и *blog* привело к возникновению неологизма *moblog* (или *mobiblog*), которым называют тип блогов, позволяющих делать публикации с мобильного устройства. В последние годы, все большую популярность стали приобретать видеоблоги. В связи со стремительным развитием этой тенденции, широкое распространение получил другой неологизм *vlog*, образованный в результате слияния слов *video* и *blog*. Стоит отметить, что во французском языке существует несколько вариаций этого термина: *blog vidéo*, *blogue vidéo*, *vlogue*, *vidéoblogue*.

Все более частым становится заимствование англоязычных терминов, состоящих из двух и более слов, таких как *blog post*, *guest blogging*, *home page*, *social media*, *big data*, *cloud computing*, *fake news*, *inbound marketing*, *personal branding*. Также встречаются и устойчивые выражения, включающие в себя англицизмы (например, *faire le buzz*, *accepter le challenge*). Ассимиляция английских словосочетаний особенно распространена в сферах профессиональной деятельности, связанной с Интернетом и цифровыми технологиями, таких как программирование, веб дизайн, бизнес аналитика и интернет-маркетинг. Зарождение новых веяний в этой среде происходит, прежде всего, в англоязычном мире. Высокая динамика и непрекращающийся поток инноваций не оставляют языку возможности адаптироваться к изменениям и предложить замену постоянно зарождающимся лексическим новообразованиям.

Несмотря на существование альтернативных слов и выражений во французском языке, англицизмы в сфере ИКТ достаточно часто употребляются в интернет коммуникации. При этом, многие из них являются более распространенными, чем их французские эквиваленты. Одним из примеров может служить термин *hashtag*, который достаточно часто упоминается в социальных сетях и онлайн прессе, тогда как его синонимы *mot-dièse* и *mot-clic*, предложенные Министерством Культуры Франции в качестве замены новоявленного англицизма, почти не используются интернет пользователями и журналистами [6]. Частота поисковых запросов в Google также может свидетельствовать о популярности тех или иных слов среди франкофонов. Так, количество запросов с ключевым словом *SEO* (аббревиатура от *search engine optimization*) в 5 раз превышает количество запросов с его французским эквивалентом *référencement naturel*. Запросы с англицизмом *blog post* осуществляются в 5 раз чаще, чем с его французским аналогом *billet de blog*, а слово *email* ищут в 25 раз чаще, чем *courriel* [7]. Помимо быстрого распространения англоязычных неологизмов через Интернет и средства массовой информации, популяризация новых терминов происходит за счет их простоты и компактности относительно французских эквивалентов. Использование коротких слов и словосочетаний позволяет ускорить ритм взаимодействия и поиска информации в Интернете, что также является проявлением закона об экономии языковых средств.

Распространение информационных технологий спровоцировало мощный приток неологизмов, которые и по сей день продолжают обогащать французскую лексику. Выступая важным фактором международной интеграции, развитие ИКТ способствует лингвистическому обмену и межъязыковой унификации англоязычных терминов. Противостояние процессу глобализации в развитых странах сегодня не представляется возможным, также как и сохранение «чистоты» языка, постоянно пополняемого новой заимствованной лексикой.

Настоящая работа способствует выявлению важной тенденции в современном французском языке: несмотря на сопротивление французского языка и попытки сохранить его самобытность, заимствованные из английского неологизмы всё чаще проникают в речь франкофонов и становятся неотъемлемыми элементами профессиональной и бытовой коммуникации. Интернет, являясь благоприятной средой для возникновения новых слов, выражений и лексико-семантических групп, значительно упростил процесс распространения неологизмов и их ассимиляции в других языках. В этом контексте, мы можем наблюдать вынужденное ослабление позиции французского языка относительно заимствования англоязычных неологизмов, в виду невероятно высокой скорости их интеграции в современную французскую речь.

Результаты проведенного анализа могут быть использованы для дальнейшего изучения особенностей заимствования англоязычных неологизмов во французском языке. В сочетании с другими исследованиями в области неологии и языковых заимствований, сделанные нами выводы могут способствовать формированию более ясной и детальной картины о процессах и новых явлениях, возникающих в лексико-семантической системе французского языка вследствие стремительного развития ИКТ и влияния английского языка на другие языки мира.

Библиографический список

1. Смокотин В.М. Всемирный язык: из опыта использования естественных языков для преодоления межъязыковых и межкультурных барьеров. *Язык и культура*. 2011; 2: 103 – 114.
2. Rey A. *Le français : une langue qui défie les siècles*. Париж: Gallimard, 2008.
3. *Конституция Французской Республики.* Décret №96-602 du 3 juillet 1996 relatif à l’enrichissement de la langue française. Париж, 1996.
4. Minchai K. L’anglicisme et l’intervention linguistique gouvernementale : étude de l’implantation terminologique en francophonie. *ELIS – Echanges de linguistique en Sorbonne*. Université Paris Sorbonne. 2015; 3: 79 – 102.
5. Lawson-Borders G., Kirk R. Blogs in Campaign Communication. *American Behavioral Scientist*. 2005; T. 49; № 4: 548 – 559.
6. Duretz M. Comment dit-on “hashtag” en français ? *Le Monde*. 2014; 17 сентября. Available at: https://hyperlink/
7. Google Keyword Planner. *Данные по запросам в Google.fr в июле 2018 года*. https://goo.gl/Y3x892

References

1. Smokotin V.M. Vsemirnyj yazyk: iz opyta ispol’zovaniya estestvennyh yazykov dlya preodoleniya mezh`yazykovyh i mezhkul’turnyh bar’erov. *Yazyk i kul’tura*. 2011; 2: 103 – 114.
2. Rey A. *Le français : une langue qui défie les siècles*. Parizh: Gallimard, 2008.
3. *Konstituciya Francuzskoj Respubliki.* Décret №96-602 du 3 juillet 1996 relatif à l’enrichissement de la langue française. Parizh, 1996.
4. Minchai K. L’anglicisme et l’intervention linguistique gouvernementale : étude de l’implantation terminologique en francophonie. *ELIS – Echanges de linguistique en Sorbonne*. Université Paris Sorbonne. 2015; 3: 79 – 102.
5. Lawson-Borders G., Kirk R. Blogs in Campaign Communication. *American Behavioral Scientist*. 2005; T. 49; № 4: 548 – 559.
6. Duretz M. Comment dit-on “hashtag” en français ? *Le Monde*. 2014; 17 sentyabrya. Available at: https://hyperlink/
7. Google Keyword Planner. *Dannye po zaprosam v Google.fr v iyule 2018 goda*. https://goo.gl/Y3x892

Статья поступила в редакцию 26.11.18

УДК 82/821.3

Tkhaytsukhova A.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Literature and Teaching Methods, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: aisha_914@mail.ru*

SEMANTIC FIELD OF AN IMAGE OF A STAR IN EARLY LYRICS OF K.L. MKHTSE. The relevance of the study lies in the fact that the semantic field of the most stable image of a star, as well as the stylistic and thematic features of the embodiment of this image in the early lyrics of K.L. Mkhtse is analysed. The object of the research is poems included in the first three poetic books of the poet, and the subject is the image of a star, its semantic field; the dynamics of the development of the poet's skill. The object of the article is to analyze the image of a star, its semantic field and functions in the early lyric by K.L. Mkhtse. The researcher uses an interpretation method, a method of descriptive poetics, as well as a biographical method. The results of the study represent the analysis and interpretation of the image of a star in the early lyrics of K.L. Mkhtse.

Key words: **lyrics, lyrical hero, abaza poetry, motifs and images, star image, semantic field.**

А.М. Тхайцухова, *канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, литературы и методики их преподавания, Карачаево-Черкесский государственный университет, г. Карачаевск, E-mail: aisha_914@mail.ru*

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ОБРАЗА ЗВЕЗДЫ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ К.Л. МХЦЕ

Актуальность исследования заключается в том, что в статье проанализировано семантическое поле наиболее устойчивого образа звезды, а также стилистическо-тематические особенности воплощения данного образа в ранней лирике К.Л. Мхце. Объектом исследования статьи являются стихи, включенные в первые три поэтические книги К.Л. Мхце, а предметом – образ звезды, его семантическое поле; динамика развития мастерства поэта. В исследовании применяется интерпретационный метод, метод описательной поэтики, а также биографический метод. Результаты исследования представляют анализ и интерпретацию образа звезды в ранней лирике К.Л. Мхце.

Ключевые слова: **лирика, лирический герой, абазинская поэзия, мотивы и образы, образ звезды, семантическое поле.**

«К основным образам ранней лирики К.Л. Мхце относятся: ветер, сердце, гитара, конь, поезд, ладья, ветер, опадающие листья, звезда и белые акации» [1].

В стихотворениях К.Л. Мхце ученического (первого) периода звезды упоминаются 6 раз. Одним из лучших стихотворений первых лет творчества (ученического периода) К.Л. Мхце является стихотворение «Звезды плывут» (23.06.1966 г.), где отчетливо видны черты образного мышления юного стихотворца:

Ауахъ ажвгIванд цIгIвада йала
Схъахьла айачIваква дзцитI.
Са сымгIвайситI амгIващ тшвала,
Абыхъв кIьышв ду гIамыздитI.
Схъалитl абыхъв рыцIа-рыцIа,
СгIанаркьахвуа йцкьу апшыхь,
ЙхIвачвакъъитI адзкIварква сыцIахь,
ТшгIащтIнажватI сыгвгъи, йгIакIых!
АжгIванд амгIва тыбгIаквала
Йджвыквылын сыйачIва йазцитI…
Схъахьла ажвгIванд цIгIвада йала
Ауахъ айачIваква дзцитI.

(В ночном бездонном небе надо мною плывут звезды. Я иду по узкой тропинке, взбираясь на высокую гору. Все выше и выше поднимаюсь по горе, ободряемый чистым ветром. Шумят подо мною ручьи, срывается сердце, попробуй удержи! По широким небесным дорогам идет к моей звезде. Надо мной в бездонном небе плывут звезды).

Не касаясь интерпретации смысла стихотворения, обратим внимание на своеобразную интонацию стиха, на её смысловую и формальную завершенность. Реализованная здесь лирическая тема станет основой во всем последующем творчестве К. Мхце.

В стихотворении «Звёзды плывут» метафорическим смыслом наполняется не только образ сердца, но и звезда, олицетворяющая собой конечную высокую цель жизни героя. Эту же символическую функцию данный образ выполняет и в стихотворении «Слова жизни».

В стихотворении «Юность» символическое наполнение звезды несколько иное, она становится олицетворением судеб юношей и девушек, только окончивших школу и собирающихся вступать в большую жизнь:

Чакь гьазхIымам йшаквшвуш хIтахъыра,
Скwшызкь йшымчвуаш хIыйачIва хъара.

(Мы не сомневаемся, что все наши желания исполнятся, что тысячу лет не погаснет наша далекая звезда).

В стихотворениях армейского (второго) периода использование лексемы «звезда» увеличивается почти втрое – 17 раз (по сравнению с ученическим периодом). Это не случайность: символический образ звезды для поэта в этот период становится одним из ведущих. Отметим, что свой второй поэтический сборник автор озаглавил «Дороги и звезды».

В данный период семантическое поле, связанное со звездой расширяется. Во-первых, она воплощает в себе переживания самого лирического героя: «ЙгIаншаз гьагвынгIвуам айачIва чIыхвгъи» (случившегося не понимает и синяя звезда), «АйачIва нашхыйа гIакIашван / Адзын ахIвра хьапщ апны тшарыздхитI» (упала грустная звезда и спряталась в золотой осенней траве). Во-вторых, звезды пленяют героя, словно живые существа: «Сзыргъарта тшызрыдзхыз агIвыйачIва бзакI» (пленившие меня и исчезнувшие две живые звезды), они волнуют его сознание, беспокоят мысли: «АйачIва хьшвашваква, швнурцкьа тыртырквала / Схъвыцра нашхыйа гьшвыртынчуам швара» (звезды холодные, ваши трепещущие лучи не дают покоя грустной мысли моей).

Еще отчетливее связь между звездами и тревожным состоянием лирического героя обнаруживается в стихотворении «Что за голоса нахлынули на меня среди ночи?»:

Швара швбжьы акIвма са цIыхквта йгIасгвыквгIвыз, Сгвы змыртынчуа йджвыквызгаз пшгIара?

АйачIваква – сгвыргъараква йсыгIвсыз,
Схъвыцра пшкаква, йсчвыгIанхаз зджьара.

(Это ваши голоса нахлынули на меня среди ночи, выводите на поиски, не давая покоя сердцу моему? Звезды – прошедшие мои надежды, нежные мысли мои, оставшиеся где-то).

Звезды оказываются тем будоражащим душу элементом, вынуждающим лирического героя пускаться на поиски даже ночью. Кроме того, они становятся олицетворением прошедших надежд, оставшихся в прошлом нежных мыслей.

В стихотворении «Высветись из-за туч, далекая моя звезда…» (эпитет «далекая» по отношению к звезде в поэтике Мхце данного периода становится обычным явлением), в котором лирический герой с мольбой обращается к скрывшейся в тучах звезде:

УгIалкIкIгIах апстхIва, сыйачIва хъара.
УгIайта угIаквчIвах псайспа снапIсыргвыцIа.
Сгвы уара йшузыбжу рыцIа-рыцIа
ЙгIаснырдыритI хьагIакIла сара.

(Высветись из-за туч, далекая моя звезда, приди и тихо присядь на мою ладонь. То, что сердце моё нуждается в тебе все более и более, мне подсказывает моя боль).

Звезда и здесь несёт метафорический смысл. В этом убеждает факт непосредственного обращения к ней, как к живой, сама пронизанная лирикой интонация обращения и, наконец, то, что сердце лирического героя болью даёт ему знать о жизненной необходимости наличия этой, спрятавшейся в тучах звезде. А что конкретно воплощено в ней приоткрывает последующий текст:

Ашва пшката угIалалхта сынцIра,
Уа угIархъадзгылх суыса шIыцква ргара.
Йыгъуымбума сгвы шпшгIаya, слашара?
УгIалкIкIгIах астхIва, сыйачIва хъара.

(Нежной песней влейся в жизнь мою, встань над изголовьем колыбели новых моих стихов. Неужели ты не видишь, мой свет, как блуждает в поисках мое сердце? Высветись из-за туч, далёкая моя зведа).

Звезда здесь выступает своеобразной вдохновляющей силой, покровительницей поэзии, способной влиять на молодого поэта позитивно и негативно в зависимости от того, сияет она или прячется в тучах. Вторая строфа в стихотворении самая важная: лучшие мечты лирического героя связаны с поэзией, и когда она лишается вдохновляющего света звезды-покровительницы, рушатся высокие помыслы, и сердце, выражая боль, мечется в поисках. Именно поэтому, чтобы не страдала поэзия, чтобы она обрела необходимую высоту полета, и умоляет герой звезду не лишать его путеводного своего сияния.

Образ звезды в ранней лирике Мхце находит продолжение в стихотворении студенческого (третьего) периода «Альдебаран». Отметим, что ранее судьбоносная для героя лирическая звезда выступала безымянной, и обычно ее сопровождал эпитет «далекая». Здесь название звезды конкретизируется и автор в сноске дает пояснение: «Альдебаран – самая большая звезда в созвездии Тельца. Еще ее называют звездой цыган». Последняя оговорка не случайна, потому что звездная тема в стихотворении открывается и развивается в связи с цыганской:

Ауахъ гIаталитI,
ЙгIашIыхатI абан
Ацгьанква рыйачIва
Альдебаран.

(Ночь наступает. Проснулась вон там звезда цыган Альдебаран).

Отметим, что здесь Мхце развивает традиции обращения к цыганской теме М. Чикатуева, чьи традиции в свою очередь восходят к пушкинским «Цыганам».

Обобщенный образ цыган Мхце представляет тонко, романтично, влюбленно. В сознании героя проступает пора детства, когда возле их аула располагались белые шатры; невдалеке под сиянием звезды паслись кони, горел костер, и цыгане беззаботно пели песни, поглядывая вверх на свою звезду…

Прошло детство, и вместе с ним исчезли белые шатры, не вернулись цыгане, но по-прежнему светит с небосклона звезда их счастья. И здесь, в финальной части, намечается переход к основной идее стихотворения:

ЙгIалсын ачIыхвра,
ЙгIасхъадзгылтI ауи…
Ацгьанква рылахь
Йапшзап1 са счIвгьи.
Йшлаз сара сан,
Лхъышв йангIакIылпшра
Альдебаран.

(Пронзив синеву, встала она надо мной… Наверное, с цыганской схожа моя судьба. Видимо поэтому не может заснуть седая моя мать, когда заглядывает к ней в окно Альдебаран).

Природная страсть цыган к странствиям становится определяющей чертой лирического героя Мхце, и в этом обнаруживается сходство их судеб, а вследствие этого и звезда счастья цыган становится личностной, избранной для самого героя. Текст стиха не оставляет сомнения в том, что и сама звезда сознательно берет его под свое покровительство: «Пронзив синеву, встала надо мной…». Существующая между звездой и лирическим героем духовная взаимосвязь осознается и матерью. И факт того, что заглядывающая к ней в окно символическая звезда, заменяющая ее собственного сына, лишает ее сна, вносит в заключительную часть стихотворения ноту щемящей грусти и нежности.

Таким образом, в системе образов ранней лирики К.Л. Мхце важным и судьбоносным выступает образ звезды. Семантическое поле, связанное с ней, достаточно обширно, но главная ее функция заключается в олицетворении конечной высокой цели жизнедеятельности героя.

Библиографический список

1. Тхайцухова А.М. Система образов книги «Эта земля» К.Л. Мхце. *International research journal. Международный научно-исследовательский журнал*. Екатеринбург, 2016; 5 (47): 55 – 59.
2. Мхце К. *Моя березка.* Черкесск, 1968.
3. Мхце К. *Дороги и звезды*. Черкесск, 1971.
4. Мхце К. *Эта земля.* Черкесск, 1975.

References

1. Thajcuhova A.M. Sistema obrazov knigi «`Eta zemlya» K.L. Mhce. *International research journal. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. Ekaterinburg, 2016; 5 (47): 55 – 59.
2. Mhce K. *Moya berezka.* Cherkessk, 1968.
3. Mhce K. *Dorogi i zvezdy*. Cherkessk, 1971.
4. Mhce K. *`Eta zemlya.* Cherkessk, 1975.

Статья поступила в редакцию 26.11.18

УДК 811.111

***Uarova O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Philology, Institute of Modern Languages and International Studies, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: uarovaolya@mail.ru*
***Makarov E.K.**, student AO-411, Department of English Philology, Institute of Modern Languages and International Studies, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: mnsk@yandex.ru*

THE USE OF ACRONYMS IN ENGLISH (WITH REFERENCE TO THE US MEDIA). The paper introduces soecifics of the use of acronyms in English. The characteristic features are examined using traditional descriptive research method, including the observation and interpretation. The national newspapers and magazines of the United States serve as a source for the paper. The research shows that acronyms can not only transfer into a category of independent words, but also coin new words; acronyms are also apt at homonymy; acronyms have a trend to switch from informal to formal register, as well as expanse the sphere of their use; acronyms can become a part of puns; they preserve their form despite the change in meaning of the elements; there is a trend in functioning of acronyms without reference to their source. Linguistic flexibility of the acronyms distinguishes them from a number of abbreviations and makes them a special language resource.

Key words: **acronym, US media, origin, English, homonym, neologism, sphere of usage, register.**

***О.В. Уарова**, канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: uarovaolya@mail.ru*
***Е.К. Макаров**, студент АО-411, каф. английской филологии, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: mnsk@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ АКРОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЫ)

В статье раскрываются особенности употребления акронимов в английском языке. Материалом для работы послужили общенациональные газеты и журналы США. В работе применен традиционный описательный метод, включающий наблюдение и интерпретацию языкового материала. Выявлены способности акронимов не только переходить в разряд самостоятельных слов, но образовывать новые слова; расположенность акронимов к омонимии; тенденции использования акронимов в различных стилевых регистрах языка; возможности перехода акронимов из узкой сферы употребления в общее пользование; преобразования акронимов в результате авторской языковой игры; сохранение формы акронимы, несмотря на изменения его составляющих; тенденции функционирования акронимов без связки с источником. Выявленные особенности употребления акронимов в английском языке свидетельствуют об их гибкости, что выделяет их из ряда средств аббревиации и создает особенный языковой ресурс.

Ключевые слова: **акроним, американская пресса, происхождение, английский, омонимы, неологизмы, сфера употребления, регистр.**

В современном мире передача информации отличается особым динамизмом. Стремление к экономии времени, печатного пространства и усилий во время коммуникации толкает нас к большей креативности в использовании языковых средств.

Одним из ресурсов языка, соответствующих этим требованиям, являются акронимы. Эти языковые средства сочетают в себе экономный план выражения и семантически насыщенный план содержания. Знание и свободное использование акронимов в речи также способствуют созданию чувства социально-культурной идентичности. Акронимы получили чрезвычайно широкое распространение в современном английском языке и заслуживают самого тщательного изучения как одни из наиболее созвучных времени и продуктивных средств языка.

Проблемы словообразования, перевода и функционирования акронимов привлекают внимание отечественных и зарубежных исследователей. Многие из них указывают на ограниченность сферы употребления акронимов: компьютерная техника, юриспруденция, экономика, аэронавтика, медицина и т. д. В соот-

ветствии с этим представлением проводятся соответствующие исследования [1; 2; 3; 4; 5; 6]. В зарубежных исследованиях последних десятилетий акронимы становятся предметом исследования компьютерной лингвистики, где применяется метод автоматического извлечения ключевых слов из текстовых документов различной тематической направленности, метод распознавания лексических единиц [7; 8; 9].

Цель работы заключается в выявлении особенностей употребления акронимов в английском языке. Материалом для работы послужили национальные ежедневные газеты и журналы, издающиеся в США: The New York Times, USA Today, The Washington Post, Time, The New Yorker. Выбор материала работы объясняется тем, что средствам массовой информации отводится роль в фиксировании и тиражировании общеизвестных акронимов. В работе применен традиционный описательный метод, включающий наблюдение и интерпретацию языкового материала.

Под акронимами принято понимать сокращения, образованные из начальных букв слов или словосочетаний, произносимых как единое слово, а не побуквенно. Акронимы являются единицами, в структуре которых сохраняются следы исходных словосочетаний в виде слогов, которые служат отсылкой к источнику. В лингвистике принято разграничивать понятие акронима от других видов сокращений. Так, В.И. Заботкина считает, что аббревиатура и акроним это два разных вида словообразования [10, с. 37-38]. Более того, создание акронима предполагает речетворческий подход, поскольку необходимо добиться благозвучия словосочетания.

В основе образования акронимов лежит принцип языковой экономии, поскольку основная задача акронимов состоит в более быстрой передаче и усвоении информации. Акронимы позволяют сэкономить место в газетной строке и время прочтения для читателя. Однако преимущества такой экономии хороши только до тех пор, пока они понятны читателю. Исследователи акронимов также отмечают значение экстралингвистических знаний: «Для анализа семантической структуры акронимов необходимо знакомство с содержанием тех или иных достижений науки, техники и общественной жизни» [11, с. 128].

Рассмотрим особенности употребления акронимов английского языка на материале американской прессы. Согласно В.Г. Костомарову, акроним объединяет в себе два принципа газетно-публицистического стиля: стремление к стандарту и экспрессии [12, с. 57].

Одной из особенностей функционирования акронимов английского языка является их способность перехода в самостоятельное слово. Так, например, произошло с акронимом “scuba”. Рассмотрим пример его употребление в журнале *Time*.

Scuba Divers Saved Tourists from Sinking Ferry in Thailand

A scuba diving tour group came to the aid of more than 200 people on board an overcrowded ferry when it began to sink near a Thai tourist resort on Sunday (Time, November 05, 2013).

Термин “scuba”, встречающийся в заголовке и тексте статьи, в середине XX века представлял собой акроним, обозначавший **s**elf-**c**ontained **u**nderwater **b**reathing **a**pparatus («группа устройств необходимых для погружения в воду»). Акроним был введен в английский язык для обозначения соответствующего аппарата майором Кристианом Ламбертсеном, служившим в медицинских войсках Армии США. Сегодня этот акроним стал самостоятельным словом, не требующим пояснений, и поэтому он обозначается на письме строчными буквами.

Многие акронимы английского происхождения обладают высокой узнаваемостью для носителей языка и культуры, поэтому не требуют раскрытия их значения. Так, например, в заметке The New York Times акроним GEICO, обозначающий государственную страховую компанию США (The Government Employees Insurance Company), употребляется посредством описания статуса компании “*the nation’s fifth-largest automobile insurer”*.

BRIEFINGS: ROAD AND RAIL; GEICO RETURNS

Geico, the nation’s fifth-largest automobile insurer, sold policies in New Jersey last week after an absence of nearly 30 years.” (The New York Times, August 22, 2004)

Отметим, что в основном тексте заметки акроним обозначается строчными буквами, что является скорее исключением. Кроме этого, обращает на себя внимание необычное произношение акронима /ˈgaɪkoʊ/.

Употребление акронима в английском языке может также сопровождаться изменением значений его составляющих. Например, в случае акронима, обозначающего международную организацию.

UNICEF: At least 89 boys abducted in South Sudan

At least 89 boys, some as young as 13, were abducted by an armed group in South Sudan, the United Nations children’s agency said Saturday.

The abductions took place near Malakal in the northern part of the country, UNICEF said in a statement. The actual number could be higher, the agency added (USA Today, February 21, 2015).

Фонд UNICEF был создан в1946г., по решению генеральной ассамблеи ООН для оказания помощи детям пострадавших в ходе второй мировой войны. При его создании фонд назывался United Nations International Children’s Emergency Fund, что нашло отражение в образованном акрониме. Однако в 1953г. фонд становится частью ООН, и его название сокращается до United Nations Children’s Fund, при этом сохраняя за собой старый акроним. Можно предположить, что одной из причин сохранения акронима явилась его благозвучность.

Отметим, что в основной части статьи приводится не точное название фонда – *the United Nations children’s agency,* где происходит замена последней составляющей акронима (fund – agency). При следующем упоминании акронима в тексте статьи используется гиперссылка, выделенная цветным курсивом, следуя которой благодаря Интернет-формату газеты, читатель может найти полную информацию об этой организации. Это обусловливается тем, что акроним имеет международное происхождение и может быть не знаком американскому читателю.

Еще одну особенность употребления акронимов в английском языке можно рассмотреть на примере акронима SWAT. Его известность на территории США подтверждается использованием акронима в заголовке и тексте статьи общенациональной газеты USA Today без раскрытия значения.

Fake shooter threat triggers SWAT response

LITTLETON, Colo. — Littleton Police have asked for FBI help in an effort to find the person who triggered a massive police and SWAT response to an office building Wednesday.

The person used a practice known as “swatting” when he called 911 at around 11:30 a.m. claiming to have killed co-workers inside a Littleton building. He also claimed to have set bombs inside (USA Today, August 26, 2014).

Акроним SWAT появился в 1968 г. и вначале расшифровывался как “special weapons assault team” (штурмовая группа со специальным вооружением), позже за акронимом закрепилось другое значение “special weapons and tactics” (специальное оружие и тактика). Во втором абзаце статьи обращает на себя внимание слово **«swatting»**близкое по написанию к акрониму SWAT. Дело в том, что это слово является неологизмом в английском языке. Оно появилось в последние десятилетия путем образования от соответствующего акронима и стало обозначать ложное сообщение об угрозе с вызовом группы SWAT: “a goal achieved by hacking where the hacker tricks 911 systems into deploying SWAT to an unsuspecting victim’s home under false pretenses” [13].

В английском языке существует также практика перехода акронимов из одной сферы употребления в другую, например, из более узкой сферы его употребления в общее пользование. Рассмотрим переход акронима, представляющего кодовое слово для службы безопасности президента США и его семьи, в общий обиход. Видеоролик под заголовком ***A look back at FLOTUS’S best speeches***, размещенный в разделе «Politics», интернет-версии газеты WashingtonPost, посвящен наиболее ярким выступлениям Мишель Обама. Акроним FLOTUS (First Lady of the United States) появился в качестве кодового слова для обозначения первой леди США среди сотрудников секретных служб в 1980-х XX в. Со временем став достоянием общественности, акроним сохранил свою игровую сущность.

Video Channels

POLITICS July 26, 2016

A look back at FLOTUS’S best speeches

VIDEO 5.57

July 26, 2016 1:33 PM EDT – Over her eight years as first lady, Michelle Obama has used her spotlight to illuminate the issues of racial tension and women’s rights. Here are moments from some of her more memorable speeches. (Erin Patrick O’Connor, Monica Akhtar / The Washington Post)

Значение акронима FLOTUS раскрывается лишь в подзаголовке к видеоматериалу, где он поддерживается выражением «first lady», представляющим первые две составляющие акронима. Выражение “memorable speeches” в следующем предложении связывает имя супруги президента с акронимом из заголовка.

Другим примером перехода акронимов из одной сферы употребления в другую может служить проникновение акронимов, присущих сфере разговорной речи, в американскую «качественную прессу». Так, статья под заголовком **Joe Biden Is Going to the World Cup** в журнале *Time* в разделе «Политика», рубрике «Белый дом» посвящена поездке Джо Байдена, вице-президента США времен Барака Обамы, в Бразилию одновременно на игру между сборными США и Ганы на чемпионате мира по футболу, а также на встречу с главами Бразилии и Колумбии. Заголовок продолжает фраза с использованием акронима YOLO («**You Only Live Once**») – «живешь только раз».

Joe Biden Is Going to the World Cup
Because YOLO!

Vice President Joe Biden will attend the World Cup match between the U.S. and Ghana in Brazil on June 16 … (Time, May 29, 2014)

Акроним YOLO, приобретающий большую популярность в социальных медиа, изначально использовался в молодежной среде для оправдания поступков, связанных с риском, бесшабашностью и расточительностью которые в обычных обстоятельствах не были бы совершены [14]. В 2012г. в двух крупных американских СМИ Washington Post, Huffington Post вышли статьи, посвященные популярности этого акронима [15, 16]. Употребление акронима Yolo в Time в 2014 г. показывает переход молодежного разговорного выражения в «качественную» прессу.

Подтверждением тенденции употребления акронимов из разговорной речи в американских газетах и журналах может служить следующий пример.

The Roethlisberger Limit

(…)The Steelers reportedly thought he might be suspended for eight games, or half the season. Maybe they’ll still have time to arrange a trade, if not before the N.F.L. draft Thursday night; according to the Pittsburgh Post-Gazette, they haven’t ruled it

out. That may be a **NIMBY,** or **NOMHF (not on my home field)** response, but it would still be helpful. (At least, as a Steelers fan, I think it would be.) (The NewYorker, April 21, 2010).

Данный пост Эми Дэвидсон, постоянного обозревателя *The NewYorker*, посвящен скандалу вокруг одного из игроков команды «Питсубрг Стилерз» Национальной Футбольной Лиги Бену Ротлисбергеру. В тексте своего поста Эми Дэвидсон обращается к широко известному акрониму NIMBY ("Not in my back yard"), который используется в разговорной речи для описания негативного отношения местных жителей к неприятным изменениям на ближайших к ним территориях – «только не в моем дворе». В данном тексте автор образовал новый акроним NOMHF наподобие NIMBY, который предлагает расшифровывать как «Not on my home field» (не на моем родном поле). Таким образом, мы наблюдаем на этом примере не только использование в газете акронима из разговорной речи, но и авторскую языковую игру в основе, которой лежит преобразование акронима.

Большое количество создаваемых акронимов в английском языке часто приводит к совпадению их написания при разных значениях, т.е омонимии. Приведем пример акронимов, имеющих идентичное написание, но при этом обозначающих разные понятия.

The WASPs flew for their country in World War II; now they're hoping for a Rose Bowl float

(…) A definitely true story about Dorothy "Dot" Lewis: In 1942, she was one of 25,000 women to apply, one of 1,830 women to be accepted, and one of 1,102 women to earn her "silver wings" with the Women's Airforce Service Pilots. For two years as a WASP, she trained male fliers, flew the P-63, the B-26 and the P-40, and did a hell of a barrel roll (The Washington Post, November 6, 2013)

При первом взгляде на акроним WASP в заголовке статьи можно предста-вить, что речь идет о понятии "White Anglo-Saxon Protestants", но к статье прилагается черно-белая фотография женщин-пилотов, одетых в форму времен Второй мировой войны. Только во втором абзаце текста благодаря полному написанию значения акронима можно узнать, что статья посвящена женскому подразделению ВВС США, существовавшему во время войны – Women's Air force Service Pilots. В статье, размещенной в разделе Style, сообщается о предстоящем параде, на котором будут чествовать женщин, служивших в военное время авиа пилотами.

Анализ акронимов английского языка, функционирующих в газетных и журнальных статьях, показал, что акронимы способны не только переходить в категорию самостоятельных слов, но образовывать неологизмы. Они также демонстрируют склонность к омонимии. Акронимы английского языка не ограничиваются сферой употребления, в которой были созданы. Они могут получать статус языковых средств общего употребления. Акронимы также могут менять стилевой регистр языка, т.е. акронимы разговорного регистра все чаще используются в более официальном регистре. Акронимы могут быть использованы в авторской языковой игре в основе, которой лежит преобразование акронима. Общеизвестность некоторых акронимов ведёт к их употреблению независимо от своего источника, т. е. их использование не требуют обязательной расшифровки. Все выявленные особенности употребления акронимов в английском языке свидетельствуют об их гибкости, что выделяет их из ряда средств аббревиации и создает особенный языковой ресурс.

Библиографический список

1. Антипов А.А. Перевод аббревиаций и сокращений как объект лингвистического исследования (на материале космической специальной лексики). *Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика»*. 2011; 4: 115 – 120.
2. Барбашёва С.С., Рожкова Т.В. Медицинские акронимы и омоакронимы: классификация, проблемы употребления и перевода. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2017; Выпуск 3 (180): 28 – 31.
3. Мангова О.Б., Макарова О.О. Лингвопрагматические аспекты омонимичных акронимов языка экономики. *Вестник МГЛУ*. 2014; Выпуск 14 (700): 115 – 122.
4. Никулина А.Е. О словообразовательном потенциале английского акронима GIF. *Материалы X юбилейной международной научной конференции к 75-летию Валерия Степановича Борисова.* 13-14 апреля, Москва-Коломна: Московский педагогический государственный университет, Государственный социально-гуманитарный университет, 2017: 135 – 138.
5. Терентьева Г.П. Аббревиация и акронимы в терминологии нанотехнологий. *Омский научный вестник*. 2015: 40 – 42.
6. Валиахметова Ю.А. Способы образования акронимов в английской терминологии таможенной деятельности. *ОМСКИЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ЧТЕНИЯ – 2018: Материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета гуманитарного образования Омского государственного технического университета.* Омск, 2018: 309 – 315.
7. Pierre André Ménard · Sylvie Ratté. Classifier-based acronym extraction for business documents. *Knowledge & Information Systems.* Nov2011; Vol. 29; Issue 2: p. 305 – 334.
8. Myunggwon HWANG; Do-Heon JEONG; Jinhyung KIM; Sa-Kwang SONG; Hanmin JUNG; MAZHAR, Sajjad. Acronym-expansion disambiguation for intelligent processing of enterprise information. *Computing & Informatics.* 2014; Vol. 33; Issue 3: p. 503 – 517.
9. Cristina Izura, David Playfoot. A normative study of acronyms and acronym naming. *Behavior Research Methods.* 2012; 44(3): p. 862 – 89.
10. Заботкина В.И. *Новая лексика современного английского языка.* Москва, 1989.
11. Рзаева С.М. Особенности функционирования неологизмов-акронимов в современном английском газетном тексте. *Вестник ТвГУ. Серия «Филология»*. 2016; 4: 124 – 129.
12. Костомаров В.Г. *Русский язык на газетной полосе. Некоторые особенности языка современной газетной публицистки*. Москва: Издательство МГУ, 1971.
13. *Urban Dictionary.* Available at: www.urbandictionary.com
14. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: https://www.ldoceonline.com
15. *YOLO: the Newest Abbreviation You'll Love to Hate.* Available at: https://www.washingtonpost.com/blogs/arts-post/post/yolo-the-newest-abbreviation-youll-love-to-hate/2012/04/06/gIQA3QE2zS_blog.html
16. *YOLO: The meaning and Evolution*. Available at: http://www.huffingtonpost.com/the-black-sheep-online/yolo-the-meaning-and-evolution_b_1524721.html
17. *Time*. Available at: http://time.com/
18. *The New York Times.* Available at: https://www.nytimes.com/
19. *The Washington Post.* Available at: https://www.washingtonpost.com/
20. *The New Yorker*. Available at: https://www.newyorker.com/
21. *US Today*. Available at: https://www.usatoday.com/

References

1. Antipov A.A. Perevod abbreviacij i sokraschenij kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya (na materiale kosmicheskoj special'noj leksiki). *Vestnik MGOU. Seriya «Lingvistika»*. 2011; 4: 115 – 120.
2. Barbasheva S.S., Rozhkova T.V. Medicinskie akronimy i omoakronimy: klassifikaciya, problemy upotrebleniya i perevoda. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; Vypusk 3 (180): 28 – 31.
3. Mangova O.B., Makarova O.O. Lingvopragmaticheskie aspekty omonimichnyh akronimov yazyka `ekonomiki. *Vestnik MGLU*. 2014; Vypusk 14 (700): 115 – 122.
4. Nikulina A.E. O slovoobrazovatel'nom potenciale anglijskogo akronima GIF. *Materialy X yubilejnoj mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii k 75-letiyu Valeriya Stepanovicha Borisova.* 13-14 aprelya, Moskva-Kolomna: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, Gosudarstvennyj social'no-gumanitarnyj universitet, 2017: 135 – 138.
5. Terent'eva G.P. Abbreviaciya i akronimy v terminologii nanotehnologij. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2015: 40 – 42.
6. Valiahmetova Yu.A. Sposoby obrazovaniya akronimov v anglijskoj terminologii tamozhennoj deyatel'nosti. *OMSKIE SOCIAL"NO-GUMANITARNYE ChTENIYa – 2018: Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 25-letiyu fakul'teta gumanitarnogo obrazovaniya Omskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Omsk, 2018: 309 – 315.
7. Pierre André Ménard · Sylvie Ratté. Classifier-based acronym extraction for business documents. *Knowledge & Information Systems.* Nov2011; Vol. 29; Issue 2: p. 305 – 334.
8. Myunggwon HWANG; Do-Heon JEONG; Jinhyung KIM; Sa-Kwang SONG; Hanmin JUNG; MAZHAR, Sajjad. Acronym-expansion disambiguation for intelligent processing of enterprise information. *Computing & Informatics.* 2014; Vol. 33; Issue 3: p. 503 – 517.
9. Cristina Izura, David Playfoot. A normative study of acronyms and acronym naming. *Behavior Research Methods.* 2012; 44(3): p. 862 – 89.
10. Zabotkina V.I. *Novaya leksika sovremennogo anglijskogo yazyka.* Moskva, 1989.
11. Rzaeva S.M. Osobennosti funkcionirovaniya neologizmov-akronimov v sovremennom anglijskom gazetnom tekste. *Vestnik TvGU. Seriya «Filologiya»*. 2016; 4: 124 – 129.
12. Kostomarov V.G. *Russkij yazyk na gazetnoj polose. Nekotorye osobennosti yazyka sovremennoj gazetnoj publicistki.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1971.
13. *Urban Dictionary.* Available at: www.urbandictionary.com http://www.urbandictionary.com
14. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: https://www.ldoceonline.com
15. *YOLO: the Newest Abbreviation You'll Love to Hate.* Available at: https://www.washingtonpost.com/blogs/arts-post/post/yolo-the-newest-abbreviation-youll-love-to-hate/2012/04/06/gIQA3QE2zS_blog.html
16. *YOLO: The meaning and Evolution*. Available at: http://www.huffingtonpost.com/the-black-sheep-online/yolo-the-meaning-and-evolution_b_1524721.html
17. *Time*. Available at: http://time.com/
18. *The New York Times.* Available at: https://www.nytimes.com/
19. *The Washington Post.* Available at: https://www.washingtonpost.com/
20. *The New Yorker*. Available at: https://www.newyorker.com/

21. *US Today*. Available at: https://www.usatoday.com/

Статья поступила в редакцию 21.11.18

УДК 81

Faibushevsky M.V., *senior teacher, St. Petersburg State University of Economics (St. Petersburg, Russia), E-mail: faiboushevski@mail.ru*

LEXICAL-SEMANTIC FEATURES OF THE THEMATIC GROUP "MEMBERS AND ROLES OF THE PARTICIPANTS OF THE STOCK MARKET" BASED ON THE FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES. The article is dedicated to an analysis of semantic phenomena in a number of thematic groups of the exchange system terms, using special lexical units of French and Russian. The analysis of terms is carried out in accordance with modern views on synonymy and polysemy (ambiguity) within the framework of semasiological science of terminology and traditional lexical semantics. The author conducted an analytical review of the works of Russian and foreign scientists on the subject. The article clarifies the lexical and semantic features of special units of the system of exchange terms in the aspect of comparative analysis of the Russian and french languages.

Key words: **term, system of terms, stock terminology, exchange business, stock exchange, exchange market players, semantics of terms, synonymy of terms, ambiguity of terms.**

М.В. Файбушевский*, ст. преп., Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: faiboushevski@mail.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «УЧАСТНИКИ И РОЛИ УЧАСТНИКОВ БИРЖЕВОГО РЫНКА» НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена анализу семантических явлений в ряде тематических групп системы биржевых терминов. В работе представлены специальные лексические единицы биржевого дела французского и русского языков. Разбор терминов проведен в соответствии с современными взглядами на синонимию и многозначность (неоднозначность) в рамках семасиологического терминоведения и традиционной лексической семантики. Автором проведен аналитический обзор работ отечественных и зарубежных ученых по исследуемой тематике. В статье уточняются лексико-семантические особенности специальных единиц системы биржевых терминов в аспекте сравнительного анализа русского и французских языков.

Ключевые слова: **термин, терминосистема, биржевая терминология, биржевое дело, биржа, биржевые игроки, семантика термина, синонимия терминов, неоднозначность терминов.**

Современное биржевое дело представляет собой упорядоченную систему взаимодействия профессиональных участников, четко выстроенную инфраструктуру с обязательными для всех правилами и регламентированную законодательно. Вместе с тем необходимо не только развивать правовую базу с целью еще большего удобства проведения биржевых торгов, но и постоянно совершенствовать систему терминов, обслуживающую данное важное направление деятельности.

В статье рассмотрены основные лексико-семантические особенности специальных единиц системы биржевых терминов и особенностей их классификации на примере двух языков – французского и русского. Источниками примеров выступают ведущие отечественные [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8] и зарубежные [9; 10; 11; 12; 13; 14] печатные и электронные лексикографические ресурсы биржевой, кредитно-финансовой, банковской, деловой и в целом общеэкономической тематики.

Труды по лексической семантике и семасиологическому терминоведению И.В. Арнольд, А.С. Герда, С.В. Гринева-Гриневича А.И. Ольховской, Т.А. Сарангоой, В.А. Татаринова являются теоретической базой и значением научных терминов перечисленных лингвистов оперируют авторы данного исследования [15; 16; 17; 18; 19].

Классификации специальной лексики посвящены многие труды, однако в данной статье речь пойдет не о ее терминологическом статусе, а об отнесении единицы к определенной тематической группе. Т. А. Сарангова, приводит в своем исследовании широкую научную дискуссию о возможности систематизации терминосистемы через объединение ее элементов в тематические группы (микросистемы). Лингвист наглядно демонстрирует на конкретном материале, что классификация по тематическим группам «позволит систематизировать материал на понятийной основе, а также продемонстрировать взаимосвязь элементов внутри группы» [19, с. 39].

Во французской и русской биржевой системе терминов можно выделить несколько тематических групп:

- типы биржевого товара;
- биржевые сделки;
- биржевые показатели
- участники и роли участников биржевого рынка;

Данные тематические группы необходимо выделять, учитывая различные типы самих бирж. Наиболее распространенной классификацией представляется разделение всех бирж согласно виду биржевого товара:

- товарная биржа (bourse des marchandises);
- фондовая биржа, называемая упорядоченным рынком ценных бумаг (bourse des valeurs);
- валютная биржа или упорядоченный финансовый рынок (bourse de change) [20, с. 16 – 17].

Оговоримся, что, формально, любую биржу можно представить как товарную. При этом биржевым товаром может быть как сырье (matières premières/ matières (produits) de base, так и ценные бумаги valeurs mobilières/titres, валюта (valeurs, devises)) и т.п. Стоит также особенно отметить, что в современном мире возможны комбинированные типы бирж.

Тематическая группа «профессиональные участники биржевого рынка» включает в себя все термины, обозначающие биржевиков-инвесторов (investisseur), биржевых посредников (intermédiaire de bourse), различные государственные и частные институты и предприятия: брокеры (broker , agent de change, courtier), дилеры (dealer, contrepartiste), (биржевые) спекулянты (spéculateur, agioteur), (биржевые) маклеры (courtier de bourse, courtier en bourse), специалисты (spécialiste, courtier) и др.

Для большей части биржевых профессионалов (игроков, спекулянтов), перечисленные выше термины – это наименования своеобразных ролей представителей-посредников, работников брокерских контор и инвестиционных банков и фондов: речь идет по большей части об участниках фондового и финансового рынков. Однако определенные роли могут быть реализованы и на других биржевых рынках.

Показательным в этом отношении являются термины, обозначающие во французском и русском языках биржевых игроков, выбравших определенную позицию биржевого рынка (подчас, зоонимы в русском и в определенной степени во французском языке). Наиболее распространенными являются «быки», то есть биржевики, играющие на повышение и «медведи» – спекулянты, играющие на понижение рынка. В зависимости от ситуации на рынке спекулянт может выбрать наиболее выигрышную для себя или для своего клиента стратегию. В русском языке количество зоонимов, обозначающих участников финансового рынка значительно шире. Это «свиньи» (жадные биржевики), «овцы» (сомневающиеся игроки), «зайцы» (открывающие огромное количество коротких биржевых сделок), «волки» (опытные и уверенные в себе спекулянты), «лемминги» (игроки, повторяющие одни и те же ошибки), «лоси или олени» (спекулянты, которые постоянно терпят убытки) [21]. Перечисленные специальные единицы скорее можно отнести к профессиональному жаргону, однако, их существование позволяет проследить принцип обозначения стратегии и особенностей поведения биржевых игроков через перенос значения, отражающего специфику поведения того или иного животного.

Стоит отметить, что именно составляющие тематическую группу «профессиональные участники биржевого рынка» термины особенно наглядны для выявления важных семантических явлений. Например, термины «биржевик», «игрок», «спекулянт» можно назвать доминантами синонимического ряда, гиперонимами для большинства единиц группы. Говоря о синонимии и многозначности в терминологических системах, подчеркнем, что данные явления, являющиеся несомненным преимуществом общеупотребительных слов, до недавнего времени представлялись нежелательными для специальной лексики. Наличие названных явлений увязывалось с несформированностью научного направления (или теории) и незавершенными процессами унифика-

ции терминологической лексики, его описывающей [22, с. 5 – 12]. Несмотря на известный скептицизм, сохраняющийся в подходах к этим явлениям со времен классиков терминоведения, на данном этапе развития науки наблюдается тенденция к изменению сугубо отрицательного отношения к их наличию в терминосистемах [23].

Во французском языке эквивалентными синонимами, например, предстают термины «baissier/ours/bear» (медведь) и «haussier/taureau/bull» (бык). Наряду с французским терминами «baissier» и «haussier», констатируем также наличие заимствованных калек из английского языка ours, taureau и использование английских слов без орфографических изменений bear, bull. Заметим, бесспорно, что французские термины «baissier» и «haussier» в современных специальных лексикографических ресурсах все чаще встречаются без указания на их английские эквиваленты (если, конечно, речь не идет о переводе), однако, учитывая, процессы глобализации и глобанглизации, не стоит недооценивать их значение [12].

Наличие синонимов для этой пары эквивалентов-антонимов подтверждает также и наличие многозначных единиц в биржевой лексике. Если слова-существительные, обозначающие термины «baissier» и «haussier» во французском языке не являются многозначными, а заимствованные единицы «bear» и «bull» вращаются только в рамках языка для специальных целей, то для калек «ours» и «taureau» эти утверждения не могут быть до конца применимы. Слова, избранные для обозначения данных понятий биржевой сферы, предстают многозначными, однако эта внешняя полисемия, она реализуется вне терминологической системы и не может затруднить общение профессиональных коммуникантов.

Русские антонимы «медведь» и «бык» синонимов не имеют. Как слова они также многозначны, как и французские «ours» и «taureau». Однако при переводе с французского на русский язык данные понятия иногда переводятся не кальками-зоонимами, а описательными оборотами – например, биржевик, играющий на повышение/понижение (особенности перевода с французского и русского языков ряда понятий, обозначающих биржевых игроков, выбравших или ожидающих определенную позицию рынка см. в статье [24]).

Настоящее краткое исследование намечает определённый потенциал кропотливой работы, заключающейся в рассмотрении терминосистемы в её разделение на микросистемы – тематические группы, в которых также можно выделять синонимические ряды. Такой принцип представления материала видится наиболее наглядным для исследования семантических явлений не только биржевой, но и других терминологических систем.

Библиографический список

1. Благодатин А.А., Лозовский Л.Ш., Райзберг Б.А. *Финансовый словарь*. Москва: Инфра-М, 2002.
2. Борисов А.Б. *Большой экономический словарь*. Москва: Книжный мир, 2001.
3. Иванова Г.С. *Русско-французский словарь деловой лексики*. Санкт-Петербург: Антология, 2006.
4. Иванова Г.С. *Французско-русский словарь по бизнесу*. 2-е изд. Москва: Нестор Академик, 2007.
5. Лапуста М.Г., Никольский П.С. *Современный финансово-кредитный словарь*. Москва: Инфра-М, 2002.
6. Островская Е.П., Кузьминок Л.Г. *Русско-французский экономический словарь*. Москва: Русская Лютеция, 2005.
7. Скурихин А.П. *Французско-русский экономический словарь.* Москва: Русский язык-Медиа: Дрофа, 2010.
8. *ABBYY Lingvo x5 – электронный словарь.*
9. *Dictionnaire économique, commercial et financier.* 20e édition. Paris: Pocket, 2013.
10. Duclos T. *Dictionnaire de la banque*. 5e édition. Paris: Séfi, 2010.
11. *Lexique d'économie*. 11e édition. Paris: Dalloz, 2010.
12. Peyrard J., Peyrard M. *Dictionnaire de Finance*. 2e édition. Paris: Vuibert. 2011.
13. Pruvost J.-M. *Dico du financier*. Paris: Dunod, 2009.
14. Sousi-Roubi B. *Lexique de la banque et des marchés financiers*. 6e édition. Paris: Dunod, 2009.
15. Арнольд И.В. *Семантика. Стилистика. Интертекстуальность*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2013.
16. Герд А.С. *Введение в изучение языков для специальных целей*. 2-е издание. Санкт-Петербург: СПБГУ РИО Филологический факультет, 2011.
17. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
18. Ольховская А.И. *Полисемия как проблема общей и словарной лексикологии*. Москва: Флинта: Наука, 2015.
19. Сарангова Т.А. *Терминология investor relations в русском и английском языках*. Москва: Инфра-М., 2017.
20. Маскаева А.И., Туманова Н.Н. *Биржа и биржевое дело*. Москва: Инфра-М., 2015.
21. Что символизируют быки и медведи на бирже? *Открытие – брокер: учебный центр*. Available at: https://www.opentrainer.ru/articles/chto-simvoliziruyut-byki-i-medvedi-na-birzhe/
22. Лотте Д.С. *Некоторые принципиальные вопросы отбора и построения научно-технических терминов*. Москва: Издательство АН СССР, 1941.
23. Татаринов В.А. *Общее терминоведение: Энциклопедический словарь*. Москва: Московский Лицей, 2006.
24. Файбушевский М.В. Заимствования-англицизмы во французской финансовой терминологии (на материале отечественных двуязычных лексикографических ресурсов). *Проблемы теории, практики и дидактики перевода*: сборник научных трудов. Отв. ред. к.ф.н., доцент В.В. Сдобников. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Выпуск 16. Том 2. Нижний Новгород: Издательство НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2013: 113 – 123.

References

1. Blagodatin A.A., Lozovskij L.Sh., Rajzberg B.A. *Finansovyj slovar'*. Moskva: Infra-M, 2002.
2. Borisov A.B. *Bol'shoj `ekonomicheskij slovar'*. Moskva: Knizhnyj mir, 2001.
3. Ivanova G.S. *Russko-francuzskij slovar' delovoj leksiki*. Sankt-Peterburg: Antologiya, 2006.
4. Ivanova G.S. *Francuzsko-russkij slovar' po biznesu*. 2-e izd. Moskva: Nestor Akademik, 2007.
5. Lapusta M.G., Nikol'skij P.S. *Sovremennyj finansovo-kreditnyj slovar'*. Moskva: Infra-M, 2002.
6. Ostrovskaya E.P., Kuz'minok L.G. *Russko-francuzskij `ekonomicheskij slovar'*. Moskva: Russkaya Lyuteciya, 2005.
7. Skurihin A.P. *Francuzsko-russkij `ekonomicheskij slovar'.* Moskva: Russkij yazyk-Media: Drofa, 2010.
8. *ABBYY Lingvo x5 – `elektronnyj slovar'.*
9. *Dictionnaire économique, commercial et financier.* 20e édition. Paris: Pocket, 2013.
10. Duclos T. *Dictionnaire de la banque*. 5e édition. Paris: Séfi, 2010.
11. *Lexique d'économie*. 11e édition. Paris: Dalloz, 2010.
12. Peyrard J., Peyrard M. *Dictionnaire de Finance*. 2e édition. Paris: Vuibert. 2011.
13. Pruvost J.-M. *Dico du financier*. Paris: Dunod, 2009.
14. Sousi-Roubi B. *Lexique de la banque et des marchés financiers*. 6e édition. Paris: Dunod, 2009.
15. Arnol'd I.V. *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost'*. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2013.
16. Gerd A.S. *Vvedenie v izuchenie yazykov dlya special'nyh celej*. 2-e izdanie. Sankt-Peterburg: SPBGU RIO Filologicheskij fakul'tet, 2011.
17. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
18. Ol'hovskaya A.I. *Polisemiya kak problema obschej i slovarnoj leksikologii*. Moskva: Flinta: Nauka, 2015.
19. Sarangova T.A. *Terminologiya investor relations v russkom i anglijskom yazykah*. Moskva: Infra-M., 2017.
20. Maskaeva A.I., Tumanova N.N. *Birzha i birzhevoe delo*. Moskva: Infra-M., 2015.
21. Chto simvoliziruyut byki i medvedi na birzhe? *Otkrytie – broker: uchebnyj centr*. Available at: https://www.opentrainer.ru/articles/chto-simvoliziruyut-byki-i-medvedi-na-birzhe/
22. Lotte D.S. *Nekotorye principial'nye voprosy otbora i postroeniya nauchno-tehnicheskih terminov*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1941.
23. Tatarinov V.A. *Obschee terminovedenie: `Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Moskovskij Licej, 2006.
24. Fajbushevskij M.V. Zaimstvovaniya-anglicizmy vo francuzskoj finansovoj terminologii (na materiale otechestvennyh dvuyazychnyh leksikograficheskih resursov). *Problemy teorii, praktiki i didaktiki perevoda*: sbornik nauchnyh trudov. Otv. red. k.f.n., docent V.V. Sdobnikov. Seriya «Yazyk. Kul'tura. Kommunikaciya». Vypusk 16. Tom 2. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2013: 113 – 123.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 81

Faibushevsky M.V., *senior teacher, St. Petersburg State University of Economics, (St. Petersburg, Russia), E-mail: faiboushevski@mail.ru*

PARADIGMATIC RELATIONS OF THE FRENCH AND RUSSIAN TERMS DENOTING STRATEGIES OF THE PARTICIPANTS OF THE STOCK MARKET

GAME. The article studies semantic phenomena of synonymy and polysemy in the exchange terminology system. The practical material is presented by French and Russian terms of the exchange market, denoting the concepts associated with the strategies of exchange market activity. The terms belonging to the "professional participants of the exchange market" microsystem are selected. The sources of examples are Russian and foreign explanatory and bilingual / multilingual dictionaries of exchange, financial, business and general economic topics. The study is conducted using traditional methods of lexical semantics, actively used in the framework of semasiological terminology: component and definitional analysis.

Key words: **term, system of terms, component analysis, synonymy, polysemy, terminological equivalence, stock exchange, exchange market, speculation, stock market game.**

***М.В. Файбушевский**, ст. преп., Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: faiboushevski@mail.ru

ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ И РУССКИХ ТЕРМИНОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ СТРАТЕГИИ УЧАСТНИКОВ БИРЖЕВОЙ ИГРЫ

Статья посвящена семантическим явлениям синонимии и полисемии в биржевой терминологической системе. Материалом для примеров послужили французские и русские термины биржевого рынка, обозначающие понятия, связанные со стратегиями биржевой спекуляции. Был осуществлен отбор терминов, принадлежащих микросистеме «профессиональные участники биржевого рынка». Источниками примеров послужили отечественные и зарубежные толковые и двуязычные/многоязычные словари биржевой, финансовой, деловой и общеэкономической тематики. Исследование проведено с использованием традиционных методов лексической семантики, активно применяемых в рамках семасиологического терминоведения: компонентного и дефиниционного анализа.

Ключевые слова: **термин, терминосистемы, компонентный анализ, синонимия, многозначность, терминологическая эквивалентность, биржа, биржевой рынок, спекуляция, биржевая игра.**

Сформированная модель современного биржевого рынка подразумевает принцип игры – спекуляции на конкретных колебаниях цен. Профессионалы фондового, финансового рынка, называемые брокерами, дилерами, маклерами, специалистами и др., как правило, являющиеся биржевыми посредниками, вынуждены принимать различные стратегии такой игры [1, с. 63].

Данная статья посвящена семантическим явлениям, имеющим место в микросистеме «профессиональные участники биржевого рынка» терминологической системы биржевого дела. Лексикографическими источниками работы являются отечественные [2; 3; 4; 5] и зарубежные [6; 7; 8; 9] толковые и двуязычные/многоязычные словари, представляющие специальную лексику различных типов бирж, финансов, банковского дела, других дисциплинарных направлений экономической науки.

Рабочими для данного исследования обозначим термины и методы лексической семантики и семасиологического терминоведения Ю.Д. Апресяна, И.В. Арнольд, А.С. Герда, Т.А. Саранговой, М.А. Кронгауза, В.М. Лейчика, Ю.С. Степанова, В.А. Татаринова и других лингвистов [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16].

Наиболее распространенные стратегии участников биржевых торгов – игра на повышение или понижение курса биржевого товара. Во французском языке спекулянтов, избравших такие роли называют «baissier» и «haussier», в русском – «медведи» и «быки».

В ходе построения семантических полей, используя дефиниционный и компонентный анализ, в элементах терминологических определений были выявлены следующие маркеры значения. Маркером первого ряда предстает категория лица, выраженная, подчас, словами «лицо», «участник», «биржевик», «игрок», «спекулянт», «оператор», «personne», «professionnel de la bourse». Особенно следует оговорить значение слова «лицо»/personne», которое в экономике, юриспруденции и некоторых других тематических областях может выражать значение «лица/personne» (физического/юридического, physique/morale) как субъекта гражданского правоотношения.

Важным компонентом значения предстает маркер действия и/или состояния, объединенный, подчас с маркером выгоды. Этот подход фокусируется не просто на ожидании роста или падения цен, а определенных действий, возможности быстрого изменения вектора работы в зависимости от конъюнктуры рынка и личной заинтересованности. Этот маркер подчеркивает также видение биржевого профессионала как посредника, получающего оговоренный процент с успешной сделки.

Маркер локативности выражен в словах «биржевой», «de bourse» (как относящийся к бирже) и обозначает связь биржевого игрока и места его деятельности – финансовый, фондовый рынок (или другой вид биржевого рынка). Данный маркер не стоит рассматривать лишь как обозначение конкретного «физического» места. Современные биржи могут быть сетевыми онлайн-площадками, позволяющими вести торги из разных мест (городов, стран).

Компонент «объект» обозначает конкретный товар, котирующийся на бирже. Например, для товарно-сырьевой биржи (bourse de commerce, bourse de marchandises) это может быть зерно (céréales, blés commerçables), природный газ (gaz naturel), нефть (pétrole), сталь (acier), другое сырье (matières premières, matièresde base), сельскохозяйственные товары (produits agricoles), лес (bois) и т. д. Для валютной (bourse de change) – различные мировые денежные единицы (monnaie, devises), для фондовой (bourse des valeurs) – ценные бумаги (valeurs mobilières) и т. п.

На примере данных антонимов-эквивалентов можно проследить основные семантические явления – синонимию и многозначность, имеющих весьма неоднозначный статус в терминологической науке.

Со времен классика терминоведения Д.С. Лотте наличие явлений синонимии и полисемии являлось недостатком для тематического объединения специальных единиц [17, с. 5 – 12]. Несмотря на существенную эволюцию в подходе к этим явлениям [16], они могут, подчас создать определенную неоднозначность в понимании и использовании термина, обозначающего то или иное понятие языка для специальных целей, различными группами профессиональных лиц и дилетантов. Безусловно отрицательно стоит оценивать внутреннюю полисемию, то есть многозначность терминологической единицы в рамках одной терминологической системы. Синонимия внутри одной тематической области также создает определенную двусмысленность, зачастую необоснованно расширяя терминосистему. Речь не идет о терминах, содержащих в себе различные компоненты одних и тех же понятий, или даже противоречащие важному принципу стилистической нейтральности единицы. Мы скорее говорим о терминах, часто называемых в терминоведении дублетами – абсолютными синонимами, эквивалентами.

Например, французские биржевые термины «baissier» и «haussier» имеют зафиксированные в лексикографических ресурсах эквиваленты «taureau/bull» и «ours/bear». Наличие заимствований-калек из английского языка taureau, ours и часто используемые в словарных источниках без орфографических изменений английских терминов «bull» и «bear» создает уникальную ситуацию. Она заключается в существовании в весьма стройной и лексикографически развитой биржевой терминосистеме, нескольких абсолютно эквивалентных специальных единиц для обозначения одного и того же понятия.

В этом отношении русские термины «бык» и «медведь», являющиеся английскими кальками и пока не имеющие аутентичных эквивалентов, синонимов не имеют. Справедливости ради стоит добавить, что часто при переводе на русский язык терминологических эквивалентов «baissier/ours/bear» и «haussier/taureau/bull», понятие передается через описательный оборот: «биржевик/биржевой спекулянт», «играющий на повышение/понижение» (цены, курса и т. п.).

Образование метафорического значения, через перенос принципа поведения животных (в случае с быком и медведем – принцип нападения) и поведения спекулянтов, лежит в основе и других русских специальных единиц (скорее, профессионализмов), обозначающих игроков биржевого рынка: «волки» (опытные), «зайцы» (совершающие большое количество биржевых сделок), «лемминги» (повторяющие ошибки), «овцы» (сомневающиеся), «олени» (терпящие убытки), «свиньи» (жадные) [18].

Безусловно многозначными являются слова «медведь» и «бык» (ours/taureau), обозначающие как определенных животных, так и стратегии биржевых игроков. Но данное явление – многозначность общеупотребительных слов, а не терминов, допустимое даже классиками терминоведения.

В заключение стоит отметить, что наличие или отсутствие тех или иных явлений в терминологической системе – результат, подчас экстралингвистических факторов. Именно поэтому необходима совместная работа различных профессионалов – теоретиков и практиков – терминоведов и терминологов, заключающаяся в совершенствовании языка науки, создании нормативных словарей, переводных толковых лексикографических ресурсов для различных групп адресатов.

Библиографический список

1. Маскаева А.И., Туманова Н.Н. *Биржа и биржевое дело*. Москва: Инфра-Москва, 2015.
2. Благодатин А.А., Лозовский Л.Ш., Райзберг Б.А. *Финансовый словарь*. Москва: Инфра-М, 2002.
3. Лапуста М.Г., Никольский П.С. *Современный финансово-кредитный словарь*. Москва: Инфра-М, 2002.

4. Островская Е.П., Кузьминок Л.Г. *Русско-французский экономический словарь*. Москва: Русская Лютеция, 2005.
5. Скурихин А.П. *Французско-русский экономический словарь*. Москва: Русский язык-Медиа: Дрофа, 2010.
6. *ABBYY Lingvo x5 – электронный словарь*.
7. Duclos T. *Dictionnaire de la banque*. 5e édition. Paris: Séfi, 2010.
8. Peyrard J., Peyrard M. *Dictionnaire de Finance*. 2e édition. Paris: Vuibert. 2011.
9. Sousi-Roubi B. *Lexique de la banque et des marchés financiers*. 6e édition/ Paris: Dunod, 2009.
10. Апресян Ю.Д. *Избранные труды. Том 1. Лексическая семантика*. Москва: Восточная литература, 1995.
11. Арнольд И.В. *Семантика. Стилистика. Интертекстуальность*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2013.
12. Герд А.С. *Формирование терминологической структуры русского биологического текста*. Ленинград: ЛГУ им. А.А. Жданова, 1981.
13. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, методы, структура*. Изд. 4-е. Москва: Книжный дом «Либроком», 2009.
14. Сарангова Т.А. *Терминология investor relations в русском и английском языках*. Москва: Инфра-М., 2017.
15. Степанов Ю.С. *Методы и принципы современной лингвистики*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2013.
16. Татаринов В.А. *Общее терминоведение: Энциклопедический словарь*. Москва: Московский Лицей, 2006.
17. Лотте Д.С. *Некоторые принципиальные вопросы отбора и построения научно-технических терминов*. Москва: Издательство АН СССР, 1941.
18. Что символизируют быки и медведи на бирже? *Открытие – брокер: учебный центр*. Available at: https://www.opentrainer.ru/articles/chto-simvoliziruyut-byki-i-medvedi-na-birzhe

References

1. Maskaeva A.I., Tumanova N.N. *Birzha i birzhevoe delo*. Moskva: Infra-Moskva, 2015.
2. Blagodatin A.A., Lozovskij L.Sh., Rajzberg B.A. *Finansovyj slovar'*. Moskva: Infra-M, 2002.
3. Lapusta M.G., Nikol'skij P.S. *Sovremennyj finansovo-kreditnyj slovar'*. Moskva: Infra-M, 2002.
4. Ostrovskaya E.P., Kuz'minok L.G. *Russko-francuzskij `ekonomicheskij slovar'*. Moskva: Russkaya Lyuteciya, 2005.
5. Skurihin A.P. *Francuzsko-russkij `ekonomicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk-Media: Drofa, 2010.
6. *ABBYY Lingvo x5 – `elektronnyj slovar'*.
7. Duclos T. *Dictionnaire de la banque*. 5e édition. Paris: Séfi, 2010.
8. Peyrard J., Peyrard M. *Dictionnaire de Finance*. 2e édition. Paris: Vuibert. 2011.
9. Sousi-Roubi B. *Lexique de la banque et des marchés financiers*. 6e édition/ Paris: Dunod, 2009.
10. Apresyan Yu.D. *Izbrannye trudy. Tom 1. Leksicheskaya semantika*. Moskva: Vostochnaya literatura, 1995.
11. Arnol'd I.V. *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost'*. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2013.
12. Gerd A.S. *Formirovanie terminologicheskoj struktury russkogo biologicheskogo teksta*. Leningrad: LGU im. A.A. Zhdanova, 1981.
13. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura*. Izd. 4-e. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2009.
14. Sarangova T.A. *Terminologiya investor relations v russkom i anglijskom yazykah.* Moskva: Infra-M., 2017.
15. Stepanov Yu.S. *Metody i principy sovremennoj lingvistiki*. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2013.
16. Tatarinov V.A. *Obschee terminovedenie: `Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Moskovskij Licej, 2006.
17. Lotte D.S. *Nekotorye principial'nye voprosy otbora i postroeniya nauchno-tehnicheskih terminov*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1941.
18. Chto simvoliziruyut byki i medvedi na birzhe? *Otkrytie – broker: uchebnyj centr*. Available at: https://www.opentrainer.ru/articles/chto-simvoliziruyut-byki-i-medvedi-na-birzhe

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 811

***Moskvina T.N.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: moskvina@altspu.ru*

LEXICAL AND SEMANTIC VARIABILITY OF THE DIALECTAL VOCABULARY: THE TEMPORAL COMPONENT OF THE DIALECTAL WORLD VIEW. The research was carried out with the financial support of the Russian Research Foundation, Project No. 17-14-22002 "Realization of temporary relations in the speech of insular Altai German dialects". The article describes lexical means of expressing temporal relations in insular German dialects. The study of means of expressing temporality allows analyzing language units of various levels on a large scale of their language interactions. The description and systematization of the means of expression of temporality makes it possible to study the dynamics of language processes in comparison with Standard German and other groups of German dialects spoken in Russia. After analyzing the vocabulary of the insular German dialect, it can be concluded that the basis of the vocabulary of the insular dialect is general German vocabulary, which has undergone phonetic and in some cases grammatical and semantic transformation.

Key words: **temporality, language category, temporal relations, insular German dialects, language change.**

***Т.Н. Москвина**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. немецкого языка, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: moskvina@altspu.ru*

ЛЕКСИЧЕСКАЯ И СЕМАНТИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ: ТЕМПОРАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках выполнения научно-исследовательского проекта № 17-14-22002 «Реализация временных отношений в речи носителей островных немецких говоров Алтайского края».

Статья посвящена описанию подходов к описанию лексических средств выражения темпоральных отношений в островных немецких говорах. Их изучение позволяет рассматривать языковые единицы различных уровней в их взаимодействии. Описание и систематизация средств выражения темпоральности позволяет изучить динамику языковых процессов в сопоставлении с литературным немецким языком и другими группами немецких диалектов в России. Проанализировав лексику островного немецкого говора, можно сделать вывод, что основу словарного состава островного диалекта составляет общенемецкая лексика, которая подверглась фонетической, а в некоторых случаях грамматической и семантической трансформации.

Ключевые слова: **темпоральность, категория, временные отношения, островной немецкий говор, языковое варьирование.**

Введение

Среди базовых доминант, определяющих культуру российских немцев и их национальную самоидентификацию в сравнении с русской или современной немецкой культурой, следует отметить сохранившиеся в России немецкие диалекты в их различных смешанных формах и с разным уровнем сохранности. Вильгельм фон Гумбольдт сказал: «Истинная родина – это язык. Отчуждение от родного происходит всегда через язык, очень быстро и легко, хотя и тихо и незаметно». Именно поэтому сохранение языка этнических немцев России, а также изучение его во всех его проявлениях является не только важной лингвистической задачей научного сообщества, но и значимо для сохранения самоидентичности российских немцев.

Диалектологи в течение нескольких десятилетий занимаются изучением языка российских немцевкак неотъемлемой части их национальной культуры, продолжая традиции В.М. Жирмунского, Г. Дингеса, А.П. Дульзона и Г.Г. Едига. Исследованию в различных аспектах подвергаются все языковые уровни немецких диалектов: лексика и фразеология, фонетика, словообразование, морфология и синтаксис (О.А. Александров, О.В. Байкова, Н.А. Вахрушева, И.Г. Гамалей, Е.И. Граневич, И.В. Десятникова, В.А. Дятлова, А.Я. Минор, Л.И. Москалюк, Т.Н. Москвина, Ж.А. Сержанова, Ю.В. Серых, Н.В. Трубавина и др.). Подобные исследования проводились на материале немецких говоров Томской, Омской, Новосибирской, Кировской и Саратовской областей, Красноярского края. Эти традиции продолжает и молодое поколение исследователей-студентов, выпол-

няющих свои выпускные квалификационные работы на материале немецких говоров. Комплексное изучение немецких говоров в их различных региональных вариантах подготовило эмпирическую базу для описания диалектов в лингвокультурологическом аспекте. Островные немецкие диалекты представляют огромный интерес для исследователей культуры народа, как в плане изучения языковых данных, так и в плане этнографии и социолингвистики. В настоящее время проводятся интересные комплексные междисциплинарные исследования в области метаязыкового сознания, языкового портретирования и языковой биографии (О.А. Александров), межрегиональные социолингвистические исследования (Т.Б. Смирнова, Ж.А. Сержанова, Н.А. Груба). Плотность охвата изучаемых языковых явлений позволяет выйти за пределы чисто лингвистического описания, которое является неотъемлемой частью систематического описания языковых данных в синхроническом и диахроническом аспекте, и позволяет увидеть взаимосвязи функционирования и развития языка российских немцев в контексте их истории, культуры, быта и социальных контактов.

Предпосылки и задачи исследования

В Алтайском крае представлены различные группы говоров: нижненемецкие, средне- и верхненемецкие. Алтайский край остается одним из самых крупных регионов, где проживают российский немцы и где еще сохранились немецкие говоры. По данным социологических опросов, проведенных в рамках Всероссийской переписи населения 2010 г., а также более поздние микросоциологические исследования (2015 г.), 28% российских немцев считают немецкий своим родным языком, 20% свободно говорят на диалекте в семейном кругу, 38% понимают диалект, на котором говорит старшее поколение, но не используют его в процессе общения [1, с. 75 и далее]. Сопоставимую ситуацию показывают и новейшие диалектологические полевые экспедиции в Новосибирской области [2, с. 459 – 460] и Омской области [3].

В задачи островной диалектологии входит изучения языковой вариативности на всех уровнях языковой системы, в том числе и в аспекте языковых контактов и интерференции: семантическое варьирование и деривация под влиянием языка окружения, межъязыковая интерференция (на уровне русский язык – островной говор и островные говоры между собой). Актуальный исследовательский проект Барнаульской диалектологической научной школы под руководством профессора Л.И. Москалюк при поддержке РФФИ и Министерства образования и науки Алтайского края (2017-2018 гг.) направлен на всестороннее изучение языковых средств выражения категории темпоральности. В фокусе интереса находятся разноуровневые средства выражения категории темпоральности (временные формы глагола и особенности их употребления в говорах, синтаксические средства связи, а также лексические средства выражения темпоральности как в плане их инвентаризации и описания динамики развития их значения, так и способы представления времени в языковой (диалектной) картине мира. Систематизация и изучение семантики и функционирования всего комплекса темпоральных языковых средств представляется важным именно с учетом этнокультурной специфики немецкого языка во всего его вариантах.

Инвентарь лексических единиц с темпоральным значением включает в себя номинативные единицы, обозначающие временные отрезки (время суток, названия месяцев, сложные слова с компонентом Zeit и др.), многочисленные наречия времени, а также предложные и беспредложные именные группы, фразеологические единицы. Выявленный методом сплошной выборки корпус слов/выражений-репрезентантов, включающий также заимствования из русского языка и фразеологические выражения, дает обширный материал для анализа концептуализации времени в речи носителей немецких диалектов. Одной из задач исследования является изучить, какие отличия в темпоральной семантике в островных немецких говорах позволяют говорить об особенностях их языковой картины мира в области восприятия времени и насколько она подвержена влиянию русской лингвокультуры. Храня в себе духовные ценности общества, будучи материальной формой накопления, хранения и передачи информации, язык играет роль механизма социальной и национальной наследственности. Вслед за В. фон Гумбольдтом ученые определяют языковую картину мира (ЯКМ) как совокупность репрезентированных в языковых единицах представлений о мире, его интерпретацией и содержит образ мира, формирующийся с учетом позиций человека и его интересов. Язык, таким образом, представляет собой «когнитивную базу народа» [4, с. 138]. Национальный язык определяет все когнитивные процессы и отражает картину мира своих носителей. Это замечание справедливо и по отношению к диалекту, которому приписывается особая, структурированная по своим собственным закономерностям система значений, которые можно охарактеризовать как картину мира, т.е. систему классификаций, обобщений, коннотаций, норм, отношений, которые выступают как своеобразная когнитивная матрица для всех носителей данного диалекта.

Анализируя различные тематические группы лексики (в настоящий момент темпоральную лексику разных говоров), мы ставили задачу выявить специфические черты диалектной лексики, проследить течение семантических и деривационных процессов с целью выяснить, в чем именно проявляется специфика диалектной семантики и можно ли говорить о специфической диалектной картине мира российских немцев или она является частью общенемецкой лингвокультуры.

Общая характеристика диалектной лексики с темпоральным значением

Описание лексических средств выражения времени выявляет фрагмент наивной, обыденной картины мира, который связан с восприятием и оценкой времени. При описании времени всегда возникает вопрос о соотношении семантического содержании понятия «время» и грамматического времени, преимущественно парадигмы временных форм глагола. Есть мнение, что неглагольные выражения являются вторичными по отношению к глагольным – конституирующим семантическую категорию времени (см. [5, с. 84]). Анализ языкового материала (в разных языках) показывает, что в языковом подсознании сосуществуют различные модели времени (физическое, грамматическое, «философское» …), и интуитивные представления о «времени жизни», его языковых воплощениях, которые влияют на наше языковое поведение ничуть не меньше, чем фактор времени грамматического. (….). Человек не рождается с чувством времени, его временные и пространственные понятия всегда определены той культурой, к которой он принадлежит [5, с. 86].

Однако в исследуемых говорах наблюдаются специфические особенности в употреблении временных форм в зависимости от группы говоров. Исследователи отмечают, что число временных форм в речи носителей немецких говоров в Алтайском крае различно. Презенс является универсальной формой для выражения настоящего и будущего, может использоваться и для эмоционального повествования о прошедших событиях. Однако парадигма времен прошедшего времени неполная. Немецкие диалекты характеризуются потерей формы претерита, который сохранился только для модальных глаголов и haben/sein. Функционал футурума тоже ограничен (подробнее см. [6, с. 107]. Неполная парадигма временных форм в речи носителей островных говоров вызывает необходимость использования многочисленных дополнительных лексических маркеров темпоральности. А.В. Бондарко подчёркивает, что грамматическое средство создает лишь «фон», а лексические средства, накладываясь на него, выступают в качестве «спецификаторов» данного значения [7, с. 55]. Это одна из причин, объясняющих многообразие лексических единиц с темпоральной семантикой. В качестве другой причины можно назвать тот факт, что время, как базовая онтологическая категория, входит в ядро картины мира и входит в базовый словарный состав немецкого языка во всех его вариантах.

Лексический состав темпоральных маркеров включает в себя номинативные единицы, обозначающие временные отрезки (время суток, названия месяцев, сложные слова с компонентом Zeit и др.), многочисленные наречия времени, а также предложные и беспредложные именные группы, фразеологические единицы. Выявленный методом сплошной выборки корпус слов/выражений-репрезентантов, включающий также заимствования из русского языка и фразеологические выражения дает обширный материал для анализа концептуализации времени в речи носителей немецких диалектов. Анализируемые в работе примеры получены методом сплошной выборки из транскриптов бесед разных лет с информантами, Текстового корпуса немецких диалектов на Алтае [8], а также из диалектных словарей, словников [9] и Атласа немецких диалектов на Алтае, текстов шванков для иллюстрации темпоральной структуры текста.

Базовыми в темпоральной лексике островных немецких говоров являются наименования основных отрезков времени. В целом в данной группе представлены все лексические единицы, имеющиеся и в литературном немецком языке, поскольку данная группа лексики стабильна по своему составу и семантике: *Sunntag, Owend, Mittag, Nocht, Tag*. Вариативность проявляется лишь на уровне произношения, характерного для той или иной диалектной группы: *Morche/ Morjend, Tag/ Tach, Johr/ Jahr*и др.

Наиболее крупную группу представляют собой наречия времени. В качестве основы для систематизации лексических маркеров времени была использована классификация Е.И. Шендельс, в которой выделяются 4 группы наречий по характеру и способу выражения темпорального признака [10, с. 65]. Поскольку данное исследование посвящено семантике лексических средств, выражающих темпоральные отношения, представляется возможным применить данную классификацию не только для наречий, но и для предложных и беспредложных именных групп. Первую группу составляют наречия и именные группы, уточняющие временные действия (Wann?): *jetzt, gester, heit, heitzutag, frihe, an solche Tage, im Frihjohr, dr Nacht, dr Herbst, in dere Zeit, die Johre u др.*

(1) *Ta Schnee isch tia Nacht lijakapliiwa, awa* ***heit marjet*** *isch e vataut.*

(2) ***Wi*** *mia* ***keschta owet*** *zurickkoma sin, woara t andra schun im Pet kleja un hen fescht kschloofa.*

В примере (2) мы наблюдаем также замену временного союза *als* союзом с широкой в говорах семантикой *wie*. Обоснование и подробный обзор временных союзов представлен в отдельном исследовании в рамках реализуемого проекта [11]. Особого внимания заслуживают семантические модификации союзов для выражения времени, данные факты позволяют проследить динамику семантических процессов в диахронии и показать сохранность некоторых архаичных элементов, а также новаций, характерных только для исследуемых групп говоров.

Вторую группу образуют наречения и именные группы, уточняющие соотношение между действиями (одновременность – разновременность): *früher, vorher, bald, dr annre Morjend, noch´m Johr* и др.

(3) *Na****, te Morjent*** *sin mer Rad kefahre zu Arwait, es war noch* ***frih****, tunkel. Mit´n Rad un ta hun ich kefalle un Pain keproche.*

(4) *T'a is viir oder* ***seks Woche zurick*** *kst'arwe.*

В данном случае наблюдается интерферирующее влияние русского «6 недель назад». Вариативность предлогов с темпоральным значением также является характерной особенностью островных немецких говоров.

Третью группу составляют лексемы и выражения, уточняющие продолжительность действия: *lange, schnell*. Используются и глаголы с семантикой длительности *vergehen, dauern*.

(5) *s hot ziemlich* ***lang g´dauert****, bis ich e Wäschbrett g´funne hatt.*

Lang употребляется в усеченной форме от lange.

(6) *´****s Johr is noch net richtich romganga****, do hot´m sei Wäs Annlies* ***widder e*** *Mädja g´bora. (c/ 337)*

(7) ***Wie e Zeitlang rum war,*** *hot die Marie dr erschte Brief kriet.*

В четвертую группу входят наречия и именные группы, обозначающие кратность действия. В эту же группу можно отнести лексические единицы, обозначающие начало, конец и продолжительность действия, а также числительные в сочетании с обозначениями временных отрезков. В говорах вариативно представлена шкала частотности: *nie/ niemols – monchmal – oft – immer*.

(8) *E iwrich Kopje Geld hatt der* ***niemols*** *im Sack, war awr bißje eifältich un wollt* ***immer*** *der reiche Mann sei. (c. 346)*

(9) ***Einmal*** *trafen unverhofft zwei alte Freunde zusammen, die sich* ***viele Jahre*** *nicht gesehen hatten. Beide waren* ***jetzt*** *schon weit über die Vierzig.*

Наречия и выражения частотности, периодичности и начала/конца действия также очень частотны: *amol/ ohmol, alsemol, paarmol, ´s letze Mol, vun jetzt oh, vun selemol, uf amol, em Ogebletj:*

(10) ***Alsemol*** *is die Erna* ***dann, wann*** *dr Emil net mit wollt, allanig ins Kino oder uf´n Tanz gange****.*

Анализ семантики темпоральных лексических единиц позволяет сделать вывод, что в основном они совпадают по значению с литературной нормой, модификации проявляются лишь на уровне произношения и сочетаемости с предлогами. При всей стабильности значения многие лексические единицы с темпоральным значением проявляют в говорах ряд специфических черт, которые отличают говоры одной группы от другой и от литературного немецкого языка.

Семантическая деривация и интерференция в темпоральной лексике

Изучение семантических корреляций на междиалектном уровне представляет собой перспективное поле для дальнейших диалектологических исследований в диахроническом и синхроническом аспектах, поскольку в результате смешения немецких говоров и при контакте с русским языком наблюдается «обмен» и взаимопроникновение лексических единиц и отдельных значений. Изучение всех возможных контекстов употребления слова неразрывно связано с понятием семантической деривации, которое в широком смысле как семантическое словообразование включает в себя помимо аффиксального словообразования также различные способы изменения исходной семантики слова. Проведя первичный анализ выявленных методом сплошной выборки из различных источников темпоральных лексических единиц, мы пришли к выводу, что в лексике говора трудно говорить изолированно о словообразовании и отдельно о семантических модификациях. В большинстве случаев образование новых слов (даже по регулярным и типичным моделям) сопровождается зачастую семантическим сдвигом. Мы связываем это именно с изолированным характером развития островных немецких говоров, со значительным интерферирующим влиянием русского языка и с постоянно снижающейся диалектной компетентностью носителей говора, когда нарушаются внутренние языковые модели и образуются новые.

Подобные явления можно отнести к закономерностям развития языковых островов, когда развивается вариативность и наблюдается расхождение значений даже у близкородственных и территориально близких говоров (см. [2; 12]). Исследователи отмечают, что нижненемецкие говоры в меньшей степени подвержены изменению и внешнему влиянию. Это обусловлено образом жизни меннонитов, их традициями. Однако сами носители нижненемецких говоров на современном этапе осознают и принимают смешанный характер своей этнокультурной и языковой ситуации, о чем свидетельствуют полевые исследования в Омской области. Респонденты отмечают утрату «единого смыслового пространства, формировавшего на протяжении веков единую картину миру немцев-меннонитов России…» [3, с. 55 и далее].

Анализируя словообразовательные модели, используемые в немецких говорах, можно сделать вывод о их регулярности. Все продуктивные модели представлены достаточно частотно, при этом правилам подчиняются также заимствования и гибридные образование из заимствованного русского слова и немецкого. Например: *stainalt, bejohrt, Herbstwetta, Juchentzieht (Jugendzeit), ditjohrsch (diesjährig).* К интересным случаям словообразовательной деривации можно отнести также достаточно продуктивную в говорах модель словосложения с компонентов *ehe/ eher: aiajestre* (vorgestern = ehergestern).

Встречаются также уникальные случаи конверсии, которые зафиксированы в словаре Г.Г. Едига и его коллег [9], но требуют дополнительного изучения. Так, в его словаре нижненемецкой лексики встречается глагол *dache* (tagen) от существительного *Daach* (Tag), причем в значении «светать». Возможно, мы имеем дело здесь с метонимическим переносом «светлый день» на действие «светать», по аналогии с Alter – altern. Особого внимания в данном контексте заслуживает и глагол *t´aste* (zeiten = Hochzeitfeiern), образованного от существительного Zeit, которая претерпела множество семантических изменений в говорах. Zeit восходит этимологически к древнеиндийскому dayta в значении «доля чего-либо, предназначенное». На наш взгляд, это является универсальным способом переноса на жизнь как нечто данное нам (gute/ schlechteZeiten), отрезок жизни. Дальнейшие изменения отмечаются в средневерхненемецком, где произошел семантический сдвиг и Zeit имело также значение Fest (Hochzeit = hoheZeit). Значение «праздник» приняло на себя и существительно Tag. Сложные слова с компонентом Tag в значении «праздник», «особый день» или «период» являются достаточно продуктивными и частотными во всех говорах: *Heljedaach* (heiler Tag = Feiertag), *Tohldach* (Zahlrag), *Schwejnedach* (Schweinetag = Tag, an dem Schweine geschlachtet werden) и т. д.

Словообразование «по аналогии» – этосамый распространённый способ образования новых слов. Так, по аналогии с Abendessen/ Abendmahl в говорах встречается и Morgenessen:

(11) *„Jo, Gott sei Dank. War des is jetz kaa Liesje meh, des is jetz e Liesbeth. Neinzich wiegtse. Vor´m* ***Morgendesse****…“*

Литературное слово Frühstück трансформировано в *Morgendesse*. Мы наблюдаем корреляцию временных номинаций früh/ Morgen, когда для обозначения одного явления, содержащего в себе темпоральную сему, используются сходная по семантике, но при этом данная сложная лексическая единица является нехарактерной для литературного немецкого языка. При этом встречаются и случаи обратного метонимического переноса «время → характерное для него действие», Mittag – Mittagessen, по аналогии с zuAbendessen:

(12) *„Vor e halb Stunn hoste e Schissel vol Kraut un Dicke wegg´schlageun jetzt aach den ganze Brote, wu ich* ***uf dr Mittag*** *in Ofeg´schubt hatt“.*

В данном примере наблюдается также интерферирующее влияние русского языка «**на** обед». Аналогичным является и метонимический перенос в выражении „Owentkoche“ по принципу «время – выполняемое действие».

Другим примером образования по аналогии является Spätjahr/Herbst по аналогии к Frühjahr/Frühling. При этом Spätjahr зафиксировано еще в 16–17 вв., было вытеснено существительным Herbst. Возможно, мы имеем дело с сохранением архаичной формы. Этимологические данные свидетельствуют, что Jahr обозначало изначально лишь «движение солнца», смена времен года была обусловлена климатом и ареалом проживания, поэтому использовались такие недифференцированные названия как Frühjahr/ Spätjahr [13, с. 31].

(13) *Ja, so* ***en Winta*** *hema noch nimals khat, wi in* ***tem Joha****, hema imma Schnee pis iwa t Ohre khat, un te* ***Frihjah****, wann tes alles tout, not wa viil Wassa in unsam Torf, pe te Leit wa dashe te Kella unam Wassa, un jetz* ***te Frihjah*** *krija ma a ko Wassa. Un* ***te Spätja*** *wa kill, awa a warm hema* ***pis te letschte Tak*** *im Hof kschafft, t Pletta alle zamme. …*

Темпоральная лексика островных немецких диалектов является относительно устойчивой по своему составу и семантике. Но интерферирующие влияния русского языка проявляются в виде отдельных заимствований и встречающихся в говорах семантических заимствований в корпусе темпоральной лексики:

(14) ***Heit*** *hun ich* ***Wychodnoj****.*

(15) *Noch solche Vögel such ich schun lang. … So Materijal is* ***redke****…*

Подобные включения можно отнести к переключению кода в случае низкого уровня владения диалектом. Несмотря на то, что островные немецкие говоры развиваются в окружении и под влиянием русского языка, заимствования из русского языка встречаются редко, что можно объяснить многочисленностью и сохранностью данной тематической группы. Интерферирующее влияние русского языка проявляется в использовании предлогов и грамматических характеристиках слов. Вместо немецкого *fürdrei Jahre* используется калька русского предлога «на» – *auf* и еще один дополнительный конкретизатор «вперед» – voraus:

Лексема Weile (*Weilje, Weil*) является очень частотной в говорах. В большинстве случаев ее употребление соответствует литературной норме, однако в ряде случаев наблюдается нестандартное сочетание с союзом *über*, что можно отнести к явлениям интерференции с русским языком:

(16) ***Iwr e Weilje*** *is´r ufg´wacht un hot g´frocht: „Annlies, ich hun woll scho****n zu Morchend*** *gesse oder net?“*

(17) *Des Kind is noch gar net do, un do kaafe´se schon alles was´es brauch* ***uf drei Johr voraus****.*

Употребление пространственного предлога характерно для немецких говоров в России в целом. В следующем примере наблюдается также нетипичное нарушение порядка слов, обстоятельства места и времени не разорваны и находятся в позиции перед спрягаемой формой глагола. Возможно это проявление неразрывности в сознании пространственно-временного континуума, которое отражается и на уровне синтаксиса.

(18) *In dr Stadt* ***iwer Nacht*** *bleiwe konnt ich net, do wär mei Mottr närrisch worre.*

Выявление влияния и проникновения русского языка в темпоральную лексику говоров может представлять собой отдельный аспект изучения. Наиболее характерным для диалектной лексики является семантическое заимствование, когда заимствуется реалия или предмет, а форма слова формируется из значений аналогов из немецкого языка, как, например, *Sommerküche/ Sommerstube* (летняя кухня) в их фонетических вариантах.

Заключительные замечания

Проанализировав лексику островного немецкого говора, можно сделать вывод, что основу словарного состава островного диалекта составляет общенемецкая лексика, которая подверглась фонетической, а в некоторых случаях грамматической и семантической трансформации.

Островной говор, как и культура российских немцев, приобретает с течением времени некоторые черты картины мира языка окружения, но не ассимилируется полностью. Заимствования дополняют специфические черты картины мира, не меняя её, поскольку в процессах номинации используются внутренние формы и образы, характерные как для других немецких диалектов, так и для немецкого языка в целом. Можно сказать, что носители диалекта, являясь билингвами с разным уровнем языковой компетенции, обладают сложной языковой картиной мира, объединяющей в себе элементы немецкой и русской языковых картин мира.

Библиографический список

1. Смирнова Т.Б. Мониторинг общественных организаций российских немцев. *Материалы Международной научно-практической языковой конференции, 30 марта – 2 апреля 2015*, Москва: МСНК-Пресс, 2016: 75 – 81.
2. Александров О.А., Лузик О.А., Щеголихина Ю.В. Немцы Новосибирской области в аспекте многоязычия (первые итоги полевой работы). *Российский гуманитарный журнал*. 2017; Т. 6, № 6: 457 – 467).
3. Сержанова Ж.А., Груба Н.А. Немцы-меннониты Омской области: к вопросу об этнокультурной идентичности. *Этнокультурная динамика*; 2017; 2 (55): 54 – 61.
4. Корнилов О.А. *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов*. Москва: ЧеРо, 2003.
5. Яковлева Е.С. *Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия)*. Москва: Гнозис, 1994.
6. Москалюк Л.И. Современное состояние островных немецких диалектов. Барнаул: Барнаул: Издательство БГПУ, 2002.
7. *Теория функциональной грамматики. Темпоральность, Модальность*. Под редакцией А.В. Бондарко А В. Москва: 1990.
8. Москалюк Л.И., Москвина Т.Н., Трубавина Н.В. *Текстовый корпус островных немецких говоров Алтайского края: основные направления и результаты исследований*. Барнаул: АлтГПА, 2014.
9. Валл Х.И. Ведель С.К., Едиг Г.Г. Из опыта работы по сбору словарного материала нижненемецких говоров. Ч. 4. *Вопросы диалектологии и истории немецкого языка*. Омск, 1981: 25 – 66.
10. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. *Грамматико-лексические поля в современном немецком языке*. Москва: Просвещение, 1969.
11. Трубавина Н.В. Временные союзы в структуре сложного предложения в островных немецких говорах. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 5 (66): 326 – 237.
12. Москалюк Л.И. Особенности развития лексико-семантической системы немецких говоров на Алтае. *Сибирский филологический журнал*. 2018; 2: 196 – 207.
13. Legros W. *Was die Wörter erzählen*- München: dtv-Verlag, 2004.

References

1. Smirnova T.B. Monitoring obschestvennyh organizacij rossijskih nemcev. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj yazykovoj konferencii, 30 marta – 2 aprelya 2015*, Moskva: MSNK-Press, 2016: 75 – 81.
2. Aleksandrov O.A., Luzik O.A., Schegolihina Yu.V. Nemcy Novosibirskoj oblasti v aspekte mnogoyazychiya (pervye itogi polevoj raboty). *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2017; T. 6, № 6: 457 – 467).
3. Serzhanova Zh.A., Gruba N.A. Nemcy-mennonity Omskoj oblasti: k voprosu ob `etnokul'turnoj identichnosti. *`Etnokul'turnaya dinamika*; 2017; 2 (55): 54 – 61.
4. Kornilov O.A. *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov*. Moskva: CheRo, 2003.
5. Yakovleva E.S. *Fragmenty russkoj yazykovoj kartiny mira (modeli prostranstva, vremeni i vospriyatiya)*. Moskva: Gnozis, 1994.
6. Moskalyuk L.I. Sovremennoe sostoyanie ostrovnyh nemeckih dialektov. Barnaul: Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2002.
7. *Teoriya funkcional'noj grammatiki. Temporal'nost', Modal'nost'*. Pod redakciej A.V. Bondarko A V. Moskva: 1990.
8. Moskalyuk L.I., Moskvina T.N., Trubavina N.V. *Tekstovyj korpus ostrovnyh nemeckih govorov Altajskogo kraya: osnovnye napravleniya i rezul'taty issledovanij*. Barnaul: AltGPA, 2014.
9. Vall H.I. Vedel' S.K., Edig G.G. Iz opyta raboty po sboru slovarnogo materiala nizhnenemeckih govorov. Ch. 4. *Voprosy dialektologii i istorii nemeckogo yazyka*. Omsk, 1981: 25 – 66.
10. Gulyga E.V., Shendel's E.I. *Grammatiko-leksicheskie polya v sovremennom nemeckom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
11. Trubavina N.V. Vremennye soyuzy v strukture slozhnogo predlozheniya v ostrovnyh nemeckih govorah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 5 (66): 326 – 237.
12. Moskalyuk L.I. Osobennosti razvitiya leksiko-semanticheskoj sistemy nemeckih govorov na Altae. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2018; 2: 196 – 207.
13. Legros W. *Was die Wörter erzählen*- München: dtv-Verlag, 2004.

Статья поступила в редакцию 26.11.18

УДК 81'367

***Polikarpova O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, 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 Pedagogics in Internal Affairs, Barnaul Law Institute of Interior Ministry of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: ivanpolikarpoff@mail.ru*

CHARACTERISTIC ASPECTS OF EPISTEMIC PARENTHESIS. The article is focused on epistemic modality and proceeding from its meanings there are exponents of epistemic senses in parenthesis marked, in particular, experiensive (probably, certainly, possibly, supposedly, undoubtedly, presumably), evidentive (obviously, evidently, unquestionably, clearly, apparently) and quotative (conceivably, allegedly, reportedly, arguably). Within epistemic introduction the authors allocate subtypes, which express various degrees of certainty, various degrees of possibility, and the introductory words that indicate another person's opinion. To confirm the theory the authors conduct definitional analysis of parenthesis which compose epistemic micro field. While studying this parenthetic type they pay attention to the functional yield in terms of expression as well as to the position of epistemic components along with the influence on the meaning of the saying.

Key words: **epistemic modality, epistemic parenthesis, probability, uncertainty, assurance, categoricalness, remoteness, referential situation, producer, recipient.**

***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, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: ivanpolikarpoff@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ЭПИСТЕМИЧЕСКОЙ ПАРАНТЕЗЫ

В данной статье авторы рассматривают эпистемическую модальность и, отталкиваясь от ее значений, вычленяют экспоненты эпистемических смыслов в парантезе, а именно экспериенсив (probably, certainly, possibly, supposedly, undoubtedly, presumably), эвидентив (obviously, evidently, unquestionably, clearly, apparently), и квотатив (conceivably, allegedly, reportedly, arguably). В рамках эпистемической вводности вычленяются подтипы, которые выражают различную степень уверенности, различную степень возможности, а также вводные единицы, отсылающие к чужому мнению. Авторами, в подтверждение сказанного, проводится дефиниционный анализ парантетических компонентов, составляющих эпистемическое микрополе. Акцентируется внимание на функциональной нагрузке данного типа парантезы в плане выражения, а также на позиции эпистемических компонентов и их влияние на смысл высказывания.

Ключевые слова: **эпистемическая модальность, эпистемическая парантеза, вероятность, сомнительность, уверенность, категоричность, отстранённость, референтная ситуация, продуцент, реципиент.**

Психологические, социальные и прагматические аспекты речевого поведения личности играют ключевую роль в развитие концепции деятельностной сущности

человека. За последнее время возросло внимание лингвистов к изучению языка в действии. Продуцент, опираясь на факты окружающей его действительности, предпринимает попытки подобрать наиболее точные языковые средства для выражения как самих фактов, ты и его собственного мировосприятия. Парантеза является именно тем самым языковым средством, которое помогает говорящему донести не только воспринятую им информацию, но собственного отношения к ней. Надпропозициональное положение парантезы определяет ее структурно-логическое позиционирование, тогда как комментативные смыслы определяют функциональную заданность. Стоит отметить, что надпропозициональное расширение происходит путем подключения комментативной конструкции, которая, в свою очередь, не модифицируя пропозитивную составляющую самого высказывания, изменяет его коммуникативную установку. В итоге, образуется более сложное текстовое образование. Компоненты актуализационных смыслов парантезы, формирующие эпистемическое микрополе, выстраивают общее семантическое поле ее актуализации и тем самым определяют ее взаимодействие с основным предложением. Компоненты, располагающиеся на шкале «знать-полагать», входят в рамки эпистемического микрополя. Однако уровень знаний может быть разным, поэтому с эпистемическим микрополем пересекается микрополе аппроксимации, включающее рамки «точно – приблизительно».

Эпистемическая парантеза выражает эпистемическую модальность, характеризующая степень обоснованности знания, включающая в себя такие понятия, как «вероятность», «подтвержденность» и «достоверность». Эпистемическая модальность является формой субъективной модальности. Смысл ее существования заключается в передаче степени познанности человеком и обществом в целом характера отношений, где основополагающим фактором является точка зрения, выводы познающего. Значения эпистемической модальности составляют экспириенсив – то, что познано из опыта, эвидентив – то, что очевидно, безусловно, и квотатив – наклонение, передающее чужую точку зрения и контексты мнения [1]. В эту концепцию можно включить парантезу, компоненты которой передают значения степени познанности – экспериенсив (possibly, probably, undoubtedly, seemingly, certainly, supposedly, presumably), степени очевидности – эвидентив (apparently, obviously, evidently, clearly, unquestionably), а также степени недостоверности, высказывания «несобственного мнения» – квотатив (allegedly, arguably, conceivably, reportedly).

Прием семантического расширения наречия allegedly позволяет увидеть дефиниции, уточняющие ее функциональное контекстуальное значение, а именно попытку избежать ответственности за правдивость сообщаемого, отсылка к непроверенному источнику: allegedly от alleged → alleged – unreliable, questionable → allege – claim or assert something without support or proof → used in statements for which author disclaims responsibility.

В случае наречий evidently, obviously, apparently, seemingly имеет место изменение семантики слова при переходе в область смежного лексико-грамматического класса: evident – overt, undisguised, clear, true, needs no proof or argumentation, easily noticeable, categorical; evidently – supposition close to certainty, without proof, needs support, not categorical. В случае evident ситуация представляется как факт, не требующий доказательств, тогда как в evidently достоверность события ставится под сомнение, снижая категоричность высказывания.

Выбор того или иного парантетического компонента зависит от отношения говорящего к действительности, от того, как он воспринимает происходящее. Этот выбор помогает слушающему понять истинное отношение говорящего к высказыванию.

Поскольку в английском языке значение возможности может быть выражено обширным количеством парантетических компонентов, следовательно, они могут быть разграничены по степени вероятности. Так, вероятность может быть подвержена сомнению: possibly – used to indicate doubt or hesitancy. Вероятность в наименьшей степени выражается наречиями arguably, conceivably, perhaps. Значение парантезы arguably можно определить как вероятность, сомнительность: arguably –used to qualify the statement of an opinion or belief. Однако в случае с possibly говорящий выражает собственное сомнение, в то время как arguably отражает мнение социума. Наречие conceivably подчеркивает то, что интересна не реализация воображаемой ситуации, но сам факт размышления об этой ситуации. Она имеет следующие словарные интерпретации: conceivably от conceivable → conceivable – imaginable, believable. Степень возможности, выражаемой парантетическими компонентами, как probably, presumably, conceivably ниже степени возможности таких единиц, как perhaps, maybe, possibly, likely, arguably. Дефиниция наречия probably определяется следующим образом: probably – almost (but not quite) certainly, according to what is likely; almost certainly, as far as one knows or can tell. Это говорит о том, что степень возможности probably высока. Его значение практически совпадает со значением presumably (used to convey that what is asserted is very likely though not known for certain; one presumes or supposes that; it may reasonably be supposed that, probably), что указывает на их взаимозаменяемость в случае перефраза. Presumably может иметь значение логического предположения, основывающегося на сказанном выше. Вместе с тем, наречие probably представляется более нейтральным, а потому частотность его использования гораздо выше.

Такие наречия, как surely, undoubtedly, clearly, indubitably, unquestionably, indisputably, certainly, naturally, assuredly, а также предложно-именные сочетания in fact, of course, in truth выражают предельно высокую степень уверенности продуцента. Поскольку данные парантетические единицы принадлежат к одному и тому же семантическому полю, очевиден тот факт, что они взаимозаменяемы в актуализации. К актуализационным факторам стоит отнести ситуацию общения, характер текста, контекстуальные показатели, а также предпочтения говорящего. Аналитический алгоритм семантики наречия clearly выглядит следующим образом: clearly – от clear → clear – obvious, unambiguous, impossible to be mistaken about, leaving no doubt; clearly – undoubtedly, without doubt, obviously, distinctly, comprehensibly, perspicuously. Наречия undoubtedly и comprehensibly являются контекстуальными синонимами для наречия clearly. Их подстановка имплицирована предложением It is clarified. Такие парантетические единицы, как without doubt, unquestionably, indisputably, indubitably имеют значение «несомненно» и выражают уверенность продуцента, не вызывающую сомнение. Данные наречия (unquestionably, undoubtedly, indisputably, indubitably) демонстрируют полную синонимичность в проявлении уверенности говорящего, основывающиеся на цепочке последовательных событий, фактов и явлений, подпитывающих эту убежденность. Нужно подчеркнуть, что продуцент, вводя в свою речь парантетический компонент, делает акцент на логической причине, которая стимулирует его уверенность, тогда как эмоциональное состояние говорящего уходит на второй план.

Особняком в этой группе стоит наречие naturally (naturally – от natural → natural – innate, occurring as a matter of course and without debate, instinctive, inevitable; naturally – expectedly, indicates that you think something is very obvious and not at all surprising in the circumstances). Дефиниционный анализ наречия naturally (само собой разумеется, естественно) интерпретирует его смысл в контексте как нечто ожидаемое, то есть акцентируется естественное положение дел, оказавших влияние на результат, но не уверенность говорящего.

В отличие от наречий naturally, clearly, undoubtedly, unquestionably, indubitably, indisputably, наречия of course, surely, certainly, assuredly, definitely в парантетической позиции выражают абсолютную уверенность, которая может осложняться семантически за счет значения эмоциональной окрашенности. Так, использование любого из вводных компонентов в высказывании заставляет слушающего понять, что говорящий полностью уверен в правдивости своего заявления. Именно референтная ситуация является основополагающим фактором, который устанавливает прагматическую нагрузку парантетического компонента, так как позволяет понять эмоциональное состояние продуцента в тот или иной момент.

Однако, вне зависимости от намерений говорящего и коммуникативной ситуации, парантетические единицы of course, assuredly, certainly, surely, definitely передают значение полной уверенности. Таким образом, подтверждается коррелятивная идентичность их значений, обеспечивающая актуализационную взаимозаменяемость и вариативность передачи смыслов [2]. В подтверждение сказанного нужно провести субституционнцую процедуру: Elizabeth left this place when she was three. Assuredly, she does not remember us. → Certainly, she does not remember us. → Definitely, she does not remember us. → Surely, she does not remember us. → Of course, she does not remember us. Идентичная семантическая структура компонентов замены позволяет обеспечить подобную взаимозаменяемость: of course – definitely, certainly; certainly – undoubtedly, surely, definitely; definitely – surely, certainly; surely – assuredly, without doubt.

Нужно подчеркнуть тот факт, согласно которому позиция парантетического компонента в предложении является значимой. В первую очередь она оказывает влияние на степень эмоциональной окраски высказывания. В данном случае вводные единицы of course, certainly, definitely, assuredly, surely, располагающиеся в препозиции, имеют более выраженную экспрессивностью, нежели чем в постпозиции. Препозиция позволяет выдать незамедлительную эмоциональную реакцию на то, что предшествовало высказыванию, тогда как роль постпозиции – логичное завершение темы беседы. Следовательно, финальная позиция снижает эмоциональность высказывания, делая высказывание менее категоричным, при этом вводные компоненты имеют отголосок определенной условности, нарочитости.

Позиция таких парантетических единиц, как naturally, clearly, undoubtedly, unquestionably, indubitably, indisputably не оказывает влияние на выражение эмоциональности продуцента, так как их основная роль – это выражение уверенности, основывающейся на события и фактах.

Наиболее частотной позицией для вводных компонентов с эпистемическим значением является препозиция, хотя интермедиальная позиция также может встречаться (в основном в сложных предложениях).

Анализ дефиниций, представленный в статье, дает право сделать выводы, согласно которым функциональная нагрузка вводных компонентов с эпистемической модальность в плане выражения варьируется по степени возможности, степени уверенности продуцента в содержании пропозитивного компонента высказывания, степени категоричности высказывания, а также принадлежности говорящего к высказыванию. Характер положения эпистемической парантезы значим, так как влияет на иллокутивную силу высказывания и способствует формированию коммуникативно-интенциональных и коммуникативно-прагматических смыслов высказывания.

Библиографический список

1. Трунова О.В. *Природа и языковой статус категории модальности (на материале английского языка)*. Барнаул – Новосибирск: БГПУ, 1991.
2. Поликарпова О.Н. *Коммутативная парантеза как единица композиционного синтаксиса (на материале английского языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул, 2011.

References

1. Trunova O.V. *Priroda i yazykovoj status kategorii modal'nosti (na materiale anglijskogo yazyka)*. Barnaul – Novosibirsk: BGPU, 1991.
2. Polikarpova O.N. *Kommentativnaya paranteza kak edinica kompozicionnogo sintaksisa (na materiale anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2011.

Статья поступила в редакцию 27.11.18

УДК 811.112.2'28

Trubavina N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: liin-nya@uni-altai.ru*

EXPRESSION OF TIME DEVERSITY IN THE ALTAI GERMAN ISLAND DIALECTS. The research is done on the basis of Texts corpora of German Dialects of the Altai Krai with the support of Russian Fund of Fundamental Research as a part of research № 17-14-22002 "Manifestation of Time Relations in German Island Dialects of the Altai Krai". The task of the article is to analyze the peculiarities of the formal means of expressing time diversity in the complex sentence of the German island dialects speakers, the descendants of German immigrants who founded German settlements in the Volga Region and Southern Ukraine in the 18-19 century. The article reveals changes in the morphological category of tense (the intense processes of the decay of the synthetic past forms, the loss of plusquamperfectum, the replacement of future tenses by present ones), which cause the redistribution of the functions in the system of time markers, to be more precise in the system of relative temporal meanings. Due to the lack of tense forms the precedence / following relations are mostly expressed by other language means, such as succession of events, lexical markers, subordinate clauses and conjunctions that clarify and specify the meaning of the tense.

Key words: **island German dialects, manifestation of time relations, time diversity, time markers.**

Н.В. Трубавина, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: liin-nya@uni-altai.ru*

ВЫРАЖЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ РАЗНОВРЕМЕННОСТИ В ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРАХ АЛТАЯ

Исследование выполнено на материале Текстового корпуса немецких диалектов на Алтае при финансовой поддержке РФФИ в рамках выполнения научно-исследовательского проекта № 17-14-22002 «Реализация временных отношений в речи носителей островных немецких говоров Алтайского края».

Статья посвящена рассмотрению особенностей формальных средств выражения разновременности в сложном предложении в речи носителей островных верхне- и нижненемецких говоров Алтая, потомков переселенцев из Германии, основавших в 18-19вв. немецкие колонии на территории Поволжья и Южной Украины. Рассматриваются изменения морфологической категории времени в говорах (интенсивные процессы разрушения синтетических форм прошедшего времени, утрата плюсквамперфекта, вытеснение форм будущего времени презенсом), которые приводят к перераспределению функций в системе временных показателей, в частности, в системе средств выражения относительных временных значений. Вследствие изменений в системе временных форм для выражения предшествования/следования большую значимость приобретают другие языковые средства – линейное соположение событий, следующих друг за другом, лексические маркеры, придаточные предложения и союзы, уточняющие и конкретизирующие значение глагольного времени.

Ключевые слова: **островные немецкие говоры, темпоральность, временные отношения, отношения разновременности.**

Категория темпоральности, одна из центральных категорий в лингвистике, неизменно находится в центре внимания исследователей, по-разному трактующих ее сущность и структуру: бытийная / текстовая / языковая (семантическая / синтаксическая) категория, грамматико-лексическое / функционально-семантическое поле, темпоральная сетка и пр. [1, с. 120 – 123]. Большинство лингвистов рассматривают темпоральность как категорию, реализуемую совокупностью языковых средств разных уровней, характеризующих высказывание во временном плане и обеспечивающих временную ориентацию слушающего/читающего. С помощью этих средств действие, событие или состояние прямым или косвенным образом соотносится с моментом речи (абсолютное время), либо с каким-то другим действием (относительное время). Абсолютная временная отнесенность определяет общий временной план, локализуя действие в плоскости настоящего, прошлого или будущего. Относительное время характеризует одновременность или разновременность протекания действий относительно друг друга: одновременность указывает на заполнение двумя ситуациями одного периода времени, при разновременности же речь идет о следовании двух ситуаций друг за другом [2, с. 42].

В центре внимания настоящей статьи находятся средства выражения разновременности в устной речи носителей островных немецких говоров Алтайского края, потомков переселенцев из Германии, основавших в 18-19вв. немецкие колонии на территории Поволжья и Южной Украины [3]. Исследование охватывает смешанные верхне- и нижненемецкие говоры, долгое время развивавшиеся в окружении русского языка вдали от исторической родины [4, с. 157 – 166].

Как и в современном литературном немецком языке, в рассматриваемых островных немецких говорах ядром категории темпоральности является грамматическая категория глагольного времени, которая, однако, организована несколько иным образом, что приводит к определенному сдвигу и перераспределению функций в системе временных показателей. В современном немецком языке морфологическая категория времени представляет собой систему из 6 временных форм глагола, используемых для выражения как абсолютных, так и относительных временных значений. Грамматическая же система островных немецких говоров Алтая характеризуется интенсивными процессами разрушения синтетических форм прошедшего времени [3, с. 190]. Так, в верхненемецких говорах большинство глаголов не имеют претерита, их заменяют аналитические формы перфекта:

Внем.: Solong ich in Taitschlond war, ***hun*** ich plouß Taitsch ***fuzählt***.

Maine Muder, ti ***is*** uf ti Welt ***komme*** in Podsosnowo. Ihre Elder sin vun Saratowskaja Gubernia, to ***is*** maine Mutter uf ti Welt ***kome***. Un si war acht Mounad alt, to ***sin*** se ***rauskezouge*** noch Сибирь. War si o klaines Kinn vun acht Mounat. Un mer ***sin***, moi Keschwister un ich, mer ***sin*** all minor in Podsosnowo uf ti Welt ***komme***. Mer ware finef Kinner. Un te Vader ***is*** in 38 ***wegkenomme wore*** von uns. Tonn hade ti Mome finef Kinner.

Претеритальные формы в говорах встречаются у вспомогательных глаголов haben и sein, а также у модальных глаголов и глагола wissen:

Внем.: … In de Taiga, hewe se torze on alde Mensch kefune, tem hade se in Kopp geschose un ti Marina ***wollt*** tem in ti Stadt fahre, wail tja so schwach ***war***, un tene hot koons net kelose, awer ti sin min Wanja, hewe se ti Maschine rauskelose un sin se kefare mit tem Alde in Balniz in ti Stadt, (...) awer tes ***kungt*** so net wi se ***wollde***...

Кроме того, в некоторых случаях встречается претерит некоторых наиболее употребительных глаголов: kehe, kewe, plaiwe, komme, krighe, stärwe, например:

Внем.: Wi ich uf ti Pensija ***kong***, ***krocht*** ich sechsunfärzig Ruvel traiunachzig Kopege.

Nort na Ljogkoje wi ich Operatsija ***krocht***, war schon schwer zu schawe in Kolchos.

No wi mer to hine ***kommt***, ti warn alle on ti Front.

В нижненемецких говорах претерит сохранился в большей степени, однако и здесь его употребление ограничено, а для выражения прошедшего времени широко применяется форма перфекта:

Ннем.: Jo, wann etj nü trädj denjtj, wou ons det ischt ***jegune haft*** en wou det ons nü jeht, dann ***houd*** det ne groute Ändernes ***jejeft***.

Утрата простого прошедшего с заменой его аналитической формой, образованной с помощью вспомогательных глаголов *haben* и *sein*, наблюдается и в диалектах на территории Германии. В южнонемецком претерит вытеснен почти фронтально; как исключения приводятся лишь формы *war*, *wollte*, *sollte*. Напротив, в нижненемецком и восточносредненемецком претерит сохраняет свое место в системе глагольных форм, но с ним везде успешно конкурирует перфект [5: 15]. В островных немецких диалектах бывшего СССР это явление еще больше распространяется, и претерит исчезает почти совсем [6, с. 50; 7, с. 27; 8, с. 7 – 8; 4, с. 107].

Плюсквамперфект в устной речи носителей островных немецких говоров Алтая практически не представлен: в одних говорах он утрачен полностью, в дру-

гих встречается спорадически либо заменяется формой двойного перфекта [4, с. 107-108; 9, с. 55-66]. При этом плюсквамперфект может употребляться как для выражения предпрошедшего действия, так и как форма, синонимичная перфекту или претериту в качестве абсолютного прошедшего:

Внем.: Ten soi Fra ***war*** schunt ***kestorwe*** un war er allonig.

Escht hade se Mädje kenomme. Ti, wo noch net verhairat ware, ti wo noch kaine Kinner hatten. Ti haden se kenomme. Tonn hade se noch Frauen knomme un ti ihre Kinner ooch.

Wi si ten Rezept tere Schwester kewise hot, ***war*** alles klar ***kewore***. Ti alt Fraa war in ko Apteje konge, si hot ten Rezept ufs Kraiz kelejt.

Возможно, утрате плюсквамперфекта способствует интерферирующее влияние русского языка, не имеющего грамматического выражения «предпрошедшего».

Кроме того, в рассматриваемых островных немецких говорах слабо развит и не получает широкого распространения футурум как специальная форма будущего времени. Формы футурума встречаются в текстах транскриптов, но довольно редко:

Внем.: „Nu hait hot se uns viil ufkewe. Ich ***were*** alles ***mache***." – „Ну давай, ich ***wer´*** tich recht ***prowerjaje***".

Ннем.: Et' wo sö ride, wö dot ütt'emt.

Основной грамматической формой для отнесенности действия к настоящему времени как в верхненемецких, так и в нижненемецких говорах является презенс:

Внем.: Unse Tarf ***is*** net krous, awer mer ***gefallt*** tes arisch. Tat ***wohne*** net viil Lait, awer tes ***soin*** lauder scheine Lait. Isch' ***wohne*** mit moi Elden un Schwester. Moi Elden ***schawe*** alle zwo un moi Schwester ***kejt*** in de Schul.

Ннем.: Te Zoma ***schofe*** de T'enja, de Schilja. Doi ***schofe*** om kirpichnii. Tile ***moke*** se do. Soi ***vedoine*** duo uk schoin'.

С помощью презенса же носители говоров описывают действия, относящиеся к будущему времени:

Внем.: Ich waß net, was morgent ***is***.

Me hen ti Prawila powtorjatj, wail mer morje Kontroljnaja ***schraiwe***.

Inge hot kesaat, tass si escht morge ***komme konn***.

Ннем.: Et' ***fuoh*** more nu Barnaul, en dowäin mot et' fendo mine Tosch roidmoke.

Таким образом, за презенсом в островных немецких говорах закрепляется временная плоскость настояще-будущего. При необходимости временная отнесенность уточняется с помощью лексических конкретизаторов:

Внем.: Was ***muscht*** **tes Joah** apkewa?

Ннем.: Wann mi haft wea jesaje, **morje** ***waiße*** se dot olla.

En **donn ene 1950** ***objedinaje*** se de Kolchose...

Все вышесказанное приводит к определенным изменениям в плане выражения относительных временных значений: если при выражении отношений одновременности особых проблем не возникает (они без проблем передаются употреблением одинаковых временных форм в той или иной временной плоскости), то выражение разновременности за неимением достаточного количества временных форм в некоторых случаях становится проблематичным (в частности, при обозначении разновременности в настоящем или прошлом). Функция выражения предшествования и следования в таком случае перекладывается на другие языковые средства – линейное соположение событий, следующих друг за другом, лексические конкретизаторы, уточняющие значение глагольного времени, придаточные предложения и союзы.

В рамках сложного предложения функция выражения отношений одновременности – разновременности в рассматриваемых говорах в значительной степени перенимается союзами. Так, значение следования передается союзами *ehp/oja, pis/ bet (bot), tefor, forche* а также составным союзом *for tes wi / fer dem dot,* по всей видимости, образованными по аналогии с русским языком («перед тем как»):

Внем.: Er hot escht ti Maschin kefillt, ***ehp*** se kefahre sin.

Pis es recht kekocht hot, hun ich Kartowel keschält, o pissje Riwe keriwe, hun ich tes alles noikeschmise.

Tevor mer noch Taitschlond fahre, musem escht Taitsch lerne.

Ннем.: Etj tjleiw doron nech, ***bot*** etj dot selbst nech sehe.

Nu, ***eja*** wie wulle foahre, jo, drinjend schreef ettch dann emma.

Sei wiest olles, ***fer diem dot*** etj det Muul up muck.

For tes wi ich fortfahr, mus ich pa soi Froindin kehe.

Носители верхненемецких говоров нередко сочетают союз *ehp/oja* с наречием noch, чем еще раз подчеркивают предшествование одного действия другому:

Внем.: In ti Schul sin ich konge, noch ehpse mich in ti Schul hun kenomme.

Союз *pis*, указывающий на то, что действие главного предложения продолжается до начала действия придаточного, в текстах зачастую сочетается с отрицательной частицей *net* или отрицательным местоимением *ko*:

Внем.: Ehr kennt paar Taghe pa uns wohne, ***pis*** ehr sich ***ko*** Haos find.

Pis ich te Prifung ***net*** abkewe hun, konn ich nirgens net hinfahre.

Ннем.: ***Bot*** du ***nech*** olles jemockt hast, jehst du nonech han!

В современном литературном немецком языке отрицание данному типу придаточных предложений несвойственно. В островных немецких говорах оно появляется под воздействием соответствующей русской конструкции *пока не*.

Влиянием русского языка объясняется и появление в говорах составного союза *for tes wi / ver diem dot,* который встречается преимущественно в речи младшего поколения информантов. Данный союз образован путем точного перевода русского союза *перед тем как*:

Внем.: Kuckt ortlich, ***vor tes*** wi ti Hefte abkewe.

Ннем.: Sei wiest olles, ***fer diem dot*** etj det Muul up muck.

По аналогичной схеме образован и употребляемый для выражения отношений предшествования союз *noch tes vi / nu dem dot* (ср. с русским *после того как*)***:***

Внем.: Noch tes wi mer iwerzoughe sin, musste ich konz Mounad s Haus in Ordnung prenge.

Ннем.: Wi dofte eite, nu dem dot Vuda dem Leppel nom.

В единичных случаях для выражения предшествования в говорах встречается союз *sobald*:

Внем.: Sobald ist e Salz truf, konn me ese.

По всей видимости, такие примеры являются следствием интерференции с литературного немецкого языка, которым владеют респонденты, употребившие в речи данный союз. В пользу этой версии говорит и опрос других носителей языка, которые не знают или не употребляют в речи союз *sobald*.

Для выражения предшествования в говорах нередко используется и многозначный союз *wi*, значение которого при необходимости уточняется лексическими временными маркерами в главной или зависимой предикативной единице:

Внем.: Un krat wi te Kriig onkfonge hot, hene ti uns rauskesiidelt.

Wi s Kinn Spiilsach kesehe hot, hot´s klaich ketappt.

В приведенных примерах временное значение союза *wi* подкрепляется употреблением наречий *krat* и *klaich*, которые подчеркивают, что действия происходят сразу одно за другим.

Лексические показатели времени, конкретизирующие временные отношения, широко используются и для выражения отношений разновременности в рамках сверхфразового единства. В первую очередь речь идет о наречиях, указывающих на область настоящего, прошедшего или будущего времени – внем.: *kester, hait, morje, pald, jetz/jezert, krat, to, jenesmol, selemol, friher, ннем.: jistre, fändoh, more, nü, frija,* помогающих выстроить временную линию повествования:

Внем.: Ich hun **hait** Krautsup kekocht. Ich will mol **kraat** prowire, wi s schmeckt.

Un **jezert** wenn moin Urengel sin uf ti Welt konge, no sah ich iwer ti Techter – ti Kinner, ti mise ehre Mudersprouch kenn.

Ннем.: **Frija** fu man ap em Pid, met dem Kolokolchik, sönt kon et' mi uk dänte.

Et' kon **fändo** ne di nech kume, wins et' mot tüs blieve.

Кроме того, временное значение глагольных форм может быть уточнено наречиями, указывающими на одновременность/разновременность действий и выражающими видовременные характеристики действия. Так, наречия *immer*, *wider*, *manchmal*, *oft* указывают на многократность и повторяемость действия, а наречия *jetzt*, *krat, kleich/klaich* – на действие, происходящее в настоящий момент или непосредственно одно за другим:

Внем.: Tes kugt man toch klaich, wer konz Tag Gärtje stecht un schafft immer zu.

Ннем.: Dese Prodawschiza es soja frendlich, dowäin töip wi **äma** bi dä.

Для указания на предшествующее действие, носители говоров нередко используют наречия *friher***,** *escht***,** а для указания на действие, следующее за другим, наречия *dann/tann/tonn, no/nort/nordert*:

Внем.: Unser Tochtermann hot ti Wnutschka, noch ehp se in Sadik is konge, hot ***escht*** kelernt Taitsch.

Nort na Legkoje wie ich Operazija krocht, war schon schwer zu schawe in Kolchos.

Ннем.: Wann ett eascht tom Owend jintch, ***dann*** worde dee Tcheahj vonne Stap jeholt.

Onn wånn daut Prograumm te Ennj wea, dann kaum dee Wiehnachtsmaunn onn deeld dee Jeschenke uut.

Зачастую все перечисленные наречия, конкретизирующие отношения предшествования/ следования, употребляются в сочетании с полисемичными союзами *wann*/*wonn* и *wi*, которые лишь в общем виде передают временное значение:

Внем.: ***Escht wi*** ich jinger war, war ich rawnoduschna zu tene Plumen.

Immer wonn si sich nunner kepickt hot, kunntse sich net strack mache.

В сложносочиненных предложениях и в рамках сверхфразового синтаксического единства на порядок следования конструкций одной за другой указывают лексические элементы: *escht … tonn, escht … jetzt, friher … un jetzt*:

Внем.: Ich waß not net. ***Escht*** in Lager, Frilohd, ***tonn*** im Tortmund zwaide Lager… ***Tonn*** wahschoinlich Notwohnung. Un so wiider, alles von Anfang.

Friher pin ich uf Tonz konge un uverall hin, wo ti Weltkinn kehe, ***awer jetzt*** prauch ich tes nicht net.

Ннем.: Voda jintch donn em Staull, onn wånn daut Fiea ***eascht*** brennd, ***dann*** jintj se ahm halpe met ett Veeh.

С целью выражения предшествования/следования в рамках простого предложения носители говоров могут употреблять и предложные группы, передающие временные отношения предшествования/следования:

Внем.: Un ***noch der Arweit*** is es kestorwe.

Ich hun ksehe for soi Lewe, wie ich triwe war, ***vor zwai Johr.***

Однако если в современном немецком языке сочетание временных предлогов с существительным играет немаловажную роль для реализации времен-

ного значения предшествования/следования, то в островных немецких говорах такие примеры встречаются гораздо реже. Поскольку в рассматриваемых говорах прослеживается разрушение и упрощение падежной системы, употребление предлога влечет за собой «муки выбора» формы артикля, чего носители говоров и стараются избегать, заменяя соответствующие конструкции придаточными с синонимичным значением:

Внем: Haben mr kearwait, ***pis te Kriig sech keendigt hat,*** un tonn ware mr ach Spezutschot. (Вместо „bis zum Kriegsende")

Отношения предшествования и следования могут выражаться и чисто синтаксически – линейным расположение частей высказывания одно за другим, как это имеет место в клишированных безглагольных конструкциях типа «*omohl oikeschleppt – ti halwe Kastrol leer*».

Все эти разнообразные языковые средства образуют единое функционально-семантическое поле темпоральности и чаще всего выступают не по отдельности, а в тесной взаимосвязи друг с другом, так что отделить одно от другого не представляется возможным:

Внем.: Un ti Muder war ***immer*** kronk. ***In 33ste Johr*** war si plinn kewore, no zes is ***tonn***… hun se lechitj, un se… hot si ***wiider*** ksehe. Un ***tonn*** konnt se net mehr laawe.

Pis ich 20 Johre alt war, tonn pin ich ***escht*** in ti Trudarmee ***2 Johre. Ti 8 Johre*** war ich pa moi Schwester.

Таким образом, мы видим, что в силу происходящих в островных немецких говорах языковых процессов в системе глагольных времен, образующей грамматическое ядро темпоральности, большую значимость приобратают лексико-грамматические элементы, уточняющие и конкретизирующие временные значения, выражаемые глаголами.

Библиографический список

1. Широбокова Л.П. «Темпоральность» как объект лингвистического исследования». *Провинциальные научные записки.* 2015; 1: 120 – 123.
2. Гулыга Е.В, Шендельс Е.И. *Грамматико-лексические поля в современном немецком языке*. Москва: Просвещение, 1969.
3. Москалюк Л. И., Трубавина Н.В. *Лингвистический атлас немецких диалектов на Алтае*. Часть 2. Барнаул: АлтГПА, 2010 – 2011.
4. Москалюк Л. И. *Социолингвистические аспекты речевого поведения российских немцев в условиях билингвизма.* Барнаул: БГПУ, 2000.
5. Канакин И.А. *Краткий очерк морфологии немецких диалектов.* Новосибирск: Наука, 1983.
6. Кузьмина А.И. Прошедшее время в говоре деревни Камыши Алтайского края. *Ученые записки Томского ГПИ. Лингвистические науки.* 1965; 22: 227 – 234.
7. Шмунк В.Д. Некоторые особенности развития перфекта в верхненемецких говорах Омской области. *Вопросы немецкой диалектологии и истории немецкого языка.* 1973: 26 – 31.
8. Гринева Н.М. *Морфология имени существительного и глагола в нижненемецком говоре с. Кусак Алтайского края.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ленинград: ЛГУ им. А.А.Жданова, 1979.
9. Москалюк Л.И. Немецкие «языковые острова» в Алтайском крае. *Вопросы языкознания.* 2014, 3: 55 – 66.

References

1. Shirobokova L.P. «Temporal'nost'» kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya». *Provincial'nye nauchnye zapiski.* 2015; 1: 120 – 123.
2. Gulyga E.V, Shendel's E.I. *Grammatiko-leksicheskie polya v sovremennom nemeckom yazyke.* Moskva: Prosveschenie, 1969.
3. Moskalyuk L. I., Trubavina N.V. *Lingvisticheskij atlas nemeckih dialektov na Altae*. Chast' 2. Barnaul: AltGPA, 2010 – 2011.
4. Moskalyuk L. I. *Sociolingvisticheskie aspekty rechevogo povedeniya rossijskih nemcev v usloviyah bilingvizma.* Barnaul: BGPU, 2000.
5. Kanakin I.A. *Kratkij ocherk morfologii nemeckih dialektov.* Novosibirsk: Nauka, 1983.
6. Kuz'mina A.I. Proshedshee vremya v govore derevni Kamyshi Altajskogo kraya. *Uchenye zapiski Tomskogo GPI. Lingvisticheskie nauki.* 1965; 22: 227 – 234.
7. Shmunk V.D. Nekotorye osobennosti razvitiya perfekta v verhnenemeckih govorah Omskoj oblasti. *Voprosy nemeckoj dialektologii i istorii nemeckogo yazyka.* 1973: 26 – 31.
8. Grineva N.M. *Morfologiya imeni suschestvitel'nogo i glagola v nizhnenemeckom govore s. Kusak Altajskogo kraya.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Leningrad: LGU im. A.A.Zhdanova, 1979.
9. Moskalyuk L.I. Nemeckie «yazykovye ostrova» v Altajskom krae. *Voprosy yazykoznaniya.* 2014, 3: 55 – 66.

Статья поступила в редакции. 26.11.18

УДК 811.111

Sergienko N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: sergienkonat@mail.ru*

PHONO-GRAPHIC EUPHEMISMS IN MODERN ENGLISH. The article deals with graphic and phonetic means of euphemization, which are combined into one group on the basis of three factors: the number, total attribution, actualization of some means through others. The task of the work is to define all graphic and phonetic means of euphemization that exist in modern English, and to compile linguistic classifications, according to their subgroup. The material for the study is vocabulary articles and data from the works of R. Holder, H. Rawson, R. Keyes and examples are selected by the continuous sampling method from works of fiction, socio-political articles and the Internet. The researcher distinguishes 7 graphic and 6 phonetic types of euphemisms, where the actual graphic euphemisms are: writing the first letter of a word and replacing the other elements of the wordwith hyphens, omitting the central part of the word, omitting the beginning of the word, writing the first letter of the word and replacing the other graphic elements of the word with a line, abbreviation of a taboo word, spelling of a taboo word in the reverse order, an occasional set of graphic signs. The phonetic euphemisms areclipping, abbreviation, distortion of the pronunciation of a taboo word, reduplication, pronunciation of a taboo word in the reverse order, occasional set of sounds. In general, we found that phono-graphic euphemisms do not soften the denoted thing, but only partially camouflage and disguiseit, that is, perform the functions of euphemization indirectly.

*Key words***: euphemization, graphic euphemisms, phonetic euphemisms.**

Н.В. Сергиенко, *канд. филол. наук, доц. каф. английского языка, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: sergienkonat@mail.ru*

ФОНО-ГРАФИЧЕСКИЕ ЭВФЕМИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются графические и фонетические средства эвфемизации, которые объединяются в одну группу на основании трех факторов: численности, общей отнесенности, актуализации одних средств посредством других. Целью работы является вычленение всех графических и фонетических средств эвфемизации, которые существуют в современном английском языке, и составление лингвистических классификаций по подгруппам. Материалом для исследования послужили словарные статьи и данные из работ Р. Холдера, Х. Роусона, Р. Киза и примеры, отобранные методом сплошной выборки из художественной и публицистической литературы и сети Интернет. В рамках данной статьи нам удалось вычленить 7 графических и 6 фонетических видов эвфемизмов, где собственно графическими эвфемизмамиявляются: написание первой буквы слова и замена дефисами остальных элементов слова, опущение середины слова, опущение начала слова, написание первой буквы слова и замена сплошной чертой остальных графических элементов слова, аббревиация табуированного слова, написание табуированного слова в обратном порядке, окказиональный набор графических знаков. К фонетическим эвфемизмам мы отнесли усечение, аббревиацию, искажение произношения слова-табу, редупликацию, произношение табуированного слова в обратном порядке, окказиональный набор звуков. В целом, мы отмечаем, чтофоно-графические эвфемизмы не смягчают обозначаемый денотат, а лишь частично маскируют и камуфлируют его, то есть выполняют функции эвфемизации опосредованно.

Ключевые слова: **эвфемизация, графические эвфемизмы, фонетические эвфемизмы.**

В последние десятилетия образование эвфемизмов протекает с особой интенсивностью, и в связи с этим возникает всё больший интерес исследователей к причинам, формам, средствамэвфемизации. Эвфемизмы отражают процессы, которые происходят в общественном сознании и одновременно влияют на эти процессы. Рост эвфемизмов в определенной сфере свидетельствует об изменении общественных ориентиров, оформлении новых социально-политических доктрин. Так, по мнению Р. Холдера, в 18 – 19 веках такие сферы человеческой жизни как «психические заболевания, бордели, проституция, ухаживание за противоположным

полом, роды, банкротство» были более табуированными и, как следствие, нуждались в большей эвфемизации, чем сегодня, а для конца 20 века-начала 21 века более «чувствительными» темами являются «занятость женщин, сексуальная идентификация личности, брак, незаконнорожденность, незаконное употребление наркотиков, аборты, безопасность работы и сексуальное преследование» [1].

В лингвистике существует большое количество классификаций эвфемизмов, они варьируются в зависимости от аспекта, положенного в основу классификации. Выделяют общую классификацию, в которой эвфемизмы делятся на эвфемизмы общелитературного языка и эвфемизмы различных жаргонов [2], классификацию, основанную на степени запретности прямого наименования, нуждающегося в эвфемистической замене, в которой выделяют эвфемизмы-табуизмы, факультативные эвфемизмы, деэвфемизмы, исторические эвфемизмы, эвфемизмы по происхождению, языковые и окказиональные [3], тематические классификации, в которых представлены до 70 разнообразных «табуированных» тем [1; 4], социальные классификации, где критерием отбора служит принадлежность слова к определённому социальному коллективу: общеупотребительные эвфемизмы национального литературного языка, классовые и профессиональные эвфемизмы, семейно-бытовые [5], лингвистические классификации: по структуре, по стилистической принадлежности, по способу словообразования [6]; графические, фонетические, морфологические, лексические, стилистические эвфемизмы [7].

В данной работе предпринимается попытка исследования графических и фонетических эвфемизмов на основе объединения их в одну группу, т. к., с одной стороны, фоно-графические эвфемизмы исчисляются десятками единиц (то есть эта группа достаточно малочисленна), с другой стороны, одни и те же единицы могут относиться к графическим эвфемизмам и фонетическим эвфемизмам. В качестве материала исследования послужили словари R.W.Holder ‘HowNotToSayWhatYouMean. A Dictionary of Euphemisms’, H. Rawson ‘A Dictionary Of Euphemisms And Other Doubletalk’, R.Keyes ‘Euphemania. OurLoveAffairWithEuphemisms’[1; 4; 8], а также примеры, отобранные методом сплошной выборки из сети Интернет, художественной и публицистической литературы.

К собственно графическим эвфемизмам можно отнести такие, в которых изменяется написание самого табуированного слова, которыми, как правило, являются бранные, ругательные слова. Нам удалось вычленить следующие виды графических эвфемизмов:

1) Написание первой буквы слова и замена дефисами (или другими графическими знаками) остальных элементов слова (f---,f***,h---);

2) Опущение середины слова (f--k, h--l, c—t, G-d, f***ing);

3) Опущение начала слова (--ck);

4) Написание первой буквы слова и замена сплошной чертой остальных графических элементов слова (F—, G—, p—, d—);

5) Аббревиациятабуированногослова (BS (bullshit), F-word, C-word (cancer), N-word (nigger), SOS (same old shit);

6) Написание табуированного слова в обратном порядке. (Xesb00n (noobsex), susejorsausage (Jesus));

7) Окказиональный набор графических знаков (не буквенная и не цифровая раскладка) (@#$%, @#$%^&*()_+).

Графические эвфемизмы, в отличие от других эвфемизмов, не улучшают значение денотата, они лишь формально «камуфлируют», маскируют слово-табу. Графические эвфемизмы являются наиболее малочисленной группой и используются преимущественно для передачи прямой речи, в которой присутствуют бранные слова, нецензурные выражения, ругательства, упоминание имени Бога. Чаще всего графические эвфемизмы можно встретить в интернете: в чатах, на гейм-форумах и т. д. Например:

*1) What does Gladio do though? He’s a piece of s*** hypocrite who runs the f*** away after getting his ass kicked while botching a kidnapping. He has no f***ing room to talk* [9].

2) What the H is this?[10]

3) –OMG, Heero is teh gay! You actually like him?

–!@#$%^&()_+=-{}|”>?,<,/;’\- -yeah! He’s got it going!* [11]

Однако в современном английском языке графические эвфемизмы встречаются не только в чатах, текстах статей и произведений, но и в названиях статей ‘*Will Musk’s absurdly powerful Big F---ing Rocket return us to the moon or even take us to Mars?*[12], книг *‘The Subtle Art of Not Giving a F**k’ (Mark Manson),‘What the H---’* (Tony R. Dyer and Dave Gumbel*),* фильмов ‘*The End of the F***ing World’* (Jonathan Entwistle, Lucy Tcherniak).

Несмотря на ограниченную область употребления, графические эвфемизмы позволяют адресантудонести до адресата то, в каком эмоциональном состоянии он находится и что переживает: гнев, обиду, раздражение, возмущение и т. д. Адресант принимает во вниманиевсе экстралингвистические факторы, в рамках которых продуцируется высказывание, и если есть вероятность создания конфликтной ситуации, оскорбления адресата, непонимания – в случае полного написания табуированного слова – то принимается решение использовать графические средства эвфемизации.

Графические эвфемизмы перестают быть таковыми, как только они переходят на уровень звучащей речи (письменная речь → устная речь) и, следовательно, они становятся фонетическими эвфемизмами.

Фонетические эвфемизмы более частотны, чем графические эвфемизмы и они могут быть представлены в отдельных словарных статьях. Так, в словаре Р.Холдера насчитывается 248 фонетических эвфемизмов (из общего количества 7896 словарных единиц) [1], а в словаре Х.Роусона85 подобных единиц (всего порядка 2000 словарных единиц) [4]. Исходя из анализа данных словарей и отобранного практического материала, фонетические эвфемизмы можно классифицировать следующим образом:

1) Усечения (vamp (vampire – a seductive woman),pash (passion), psycho (psychopath));

2) Аббревиация:

- Аббревиация «инициального» типа (TV (transvestite), OD (overdose), C (cancer), DCM (don’t come Monday – dismissal));
- Сложение частей двух слов (canoodle (canoe+cuddle);
- Акронимы (snafu – situation normal: all fouled up)

3) Искажениепроизношенияслова-табу (bullshit – bushwah, Jesus – gee, fuck – fudge, hell – heck);

4) Редупликация (pee-pee, wee-wee, doo-doo, chi-chi);

5) Произношение табуированного слова в обратном порядке. (Перестановка первого и последнего звука в односложных словах).(xes (sex), gip (pig),susejorsausage (Jesus), epar (rape));

6) Окказиональный набор звуков (doo-dah, sisser, cowabunga).

Самыми продуктивными типами эвфемизации на фонетическом уровне, согласно словарям Р. Холдера, Х. Роусона и монографии Р.Киза, являются усечение и аббревиация [1; 4; 8]. Так, в словаре Р. Холдера насчитывается 82 случая усечения и 103 случая использования аббревиатуры; в словаре Х. Роусона 52 случая использования аббревиации, а Р.Кизприводит57 примеров с использованием аббревиатуры. Основными тематическими полями, в рамках которых используются аббревиация и усечения, являются секс, преступления, работа, части тела, болезни. Р. Киз утверждает, что в современном английском языке аббревиатура является основным средством эвфемизации в медицине. Он упоминает 44 случая эвфемистических замен – названий различных состояний и болезней [8]. Это объясняется, с одной стороны, необходимостью оставить пациента в некотором неведении о его проблемах со здоровьем, а с другой, упростить деятельность медицинских работников, которым приходится тратить время на проговаривание (и написание) полного варианта заболевания, болезни и т. д. Как, например: *GERD (gastroesophagealreflux disease), SARS (severe acute respiratory syndrome), CORD (chronic obstructive pulmonary disease).*

Искажение произношения слова-табу является частотным, а также и продуктивным способом образования эвфемизмов в английском языке. Так, нам удалось обнаружить в словарях и иных источниках 18 эвфемизмов-искажений произношения слова-табу bulls**t *(bushwah, booshwa, booshwah, boushwa, boushwah, bull, bullpeep, bullish, bushwa, baloney, bullshoot, Bullsence, bullsh, Bullsha, bullshak, bullshactivity, BullShamey, bullshanker)* и 13 эвфемизмов для грубого f*ck, образованных путем намеренного искажения формы слова *(ferk, firk, fig-fig, flame, flick, flop, flub, freak, funk, fork, fug, frig, frat).*Кроме данных слов фонетическому искажению активно подвергаются и такие лексические единицы, как Jesus (gee), Christ (cripes, crust), sh*t (shoot, shite), hell (heck). Очевидно, что носителями английского языка искажаются ругательные слова или слова, связанные с религиозной тематикой. Некоторые из данных слов остаются окказиональными вариантами, а другие переходят в разряд конвенциональных, обычных эвфемизмов, которые закрепляются в словаре и понятны всем носителям языке, даже вне контекста, как, например, слова *heck* или *gee*.

● ***heck*** *(exclamation, noun) – used to show that you are slightly annoyed or surprised (late 19th cent. (originally northern English dialect): euphemistic alteration of hell).*

● ***gee*** *(exclamation, interjection) – a word that some people use to show that they are surprised, impressed or annoyed; euphemism for Jesus* [13].

Случаи редупликации не столь частотны, однако несколько фонетических эвфемизмов данного типа представлены не только в словарях эвфемизмов (boomboom, peepee, sissis, ca-ca, poopoo), но и в обычных толковых словарях, как:

● ***wee-wee*** *(informal, especially British English) often used by young children or when you are talking to them, an act of passing liquid waste from your body.*

● ***doo-doo*** *(informal, North American English) solid waste that has been passed through the body* [13].

В целом, все отмеченные случаи редупликации связаны с детской речью или речью взрослых людей, которые используют уменьшительно-ласкательные слова, заимствованные из детской речи, так называемый ‘pottytalk’. Основной тематической сферой, в рамках которой используется эвфемистическая редупликация, является обеспечение жизнедеятельности организма: мочеиспускание, дефекация и т. д.

Произношение (и написание) табуированного слова в обратном порядке является малопродуктивным средством эвфемизации, и данные единицы не представлены в словарях эвфемизмов. Нам удалось вычленить пять единиц, которые мы отобрали методом сплошной выборки на сайте https://www.urbandictionary.com/ К ним относятся xes (sex), Xesb00n (noobsex), gip (pig), susejorsausage (Jesus), epar (rape). Можно предположить, что данное фоно-графическое сред-

ство эвфемизации не является частотным при образовании эвфемизмов потому, что количество одно- и двухсложных табуированных слов достаточно ограничено и многие из них имеют уже эвфемизмы других видов. Если же слово состоит из 3 и более слогов, то подвергать его обратному прочтению (или написанию) не представляется целесообразным.

Поскольку словотворчество является неотъемлемой частью человеческого существа, то оно не может обойти стороной такой процесс, как эвфемизация. И одним из способов образования фонетических эвфемизмов является окказиональное сочетание звуков. Как отмечает Киз, все родители являются творцами и изобретателями эвфемизмов, поскольку придумывают различные вариации наименований гениталий и физиологических потребностей человека для своих детей. Иногда эти слова могут быть похожи на слова-табу по своему звучанию, а иногда – нет. Как, например, слово sisser используемое для обозначения мужского детородного органа или слово doo-dah, которое употребляется в качестве эвфемизма по отношению практически к любому табуированному слову [8]. Происхождение подобных слов, если они закрепляются в словарях, трудно проследить, однако большинство окказионализмов остаются таковыми, используются только узким кругом людей и не переходят на уровень конвенциональной лексики. На наш взгляд, при образовании подобных эвфемизмов используется элемент звукоподражания.

Таким образом, нам удалось вычленить 7 графических и 6 фонетических видов эвфемизмов, которые связаны между собой и могут исследоваться в рамках одной группы, так как, во-первых, это самая малочисленная из всех групп, во-вторых, некоторые эвфемизмы относятся и к графическим и к фонетическим эвфемизмам (аббревиация, произношение (и написание) табуированного слова в обратном порядке, окказиональный набор знаков (звуков)), в-третьих, при произнесении графических эвфемизмов необходимо использовать звуковые элементы (например, *bleep, doo-dah*).

Фоно-графические эвфемизмы в основном не способны смягчить, возвысить суть обозначаемого предмета или явления, они выполняют функции эвфемизации лишь опосредованно. Исходя из задач и прагматических факторов коммуникации, адресант используетфоно-графические эвфемизмы для того, чтобы слегка завуалировать/камуфлировать предмет речи (бранные слова, нецензурные обороты, ругательства и т. д.) или с целью гиперкоррекции (всё, что связано с религиозной тематикой).

Фоно-графические эвфемизмы являются мало изученной группой эвфемизмов и, на наш взгляд, предоставляют для исследователей широкое поле возможностей. К тому же, развитие и распространение интернета дало толчок к возникновению большого количества окказиональных графических эвфемизмов, которые приобретают самостоятельность и независимость от их «творца» и предлагают возможным адресатам различное прочтение этих текстовых сообщений.

Библиографический список

1. Holder R.W. *A Dictionary of Euphemisms. (How not to say what you mean).* Oxford University Press, 2008.
2. Будагов Р.А. *Введение в науку о языке*. Москва, 2003.
3. Сеничкина Е.П. *Эвфемизмы русского языка*. Москва: Высшая школа, 2006.
4. Rawson Hugh. *A Dictionary of Euphemisms and Other Double Talk*. Crown Publishers Inc., New York 2003.
5. Ларин Б.А. *Об эвфемизмах. Учёные записки* ЛГУ, 1961.
6. Торопцева Е.Н. *Эвфемистические наименования в аспектах языка, истории и культуры*: Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2003.
7. Чжан Чань. *Эвфемизация в русском и китайском языках: лингвокультурологический и лингвопрагматический аспекты*: Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Волгоград, 2013.
8. Keys Ralph. *Euphemania: Our Love Affair with Euphemisms.* Little, Brown and Company 2010.
9. G*ameFAQs*. Available at: https://gamefaqs.gamespot.com
10. *GQ, magazine*. Available at: https://www.gq.com
11. *Urban Dictionary*. Available at: https://www.urbandictionary.com
12. *Richard van Hooijdonk*, *blog*. Available at: https://www.richardvanhooijdonk.com
13. *Oxford Learners Dictionaries*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com

References

1. Holder R.W. *A Dictionary of Euphemisms. (How not to say what you mean).* Oxford University Press, 2008.
2. Budagov R.A. *Vvedenie v nauku o yazyke*. Moskva, 2003.
3. Senichkina E.P. *`Evfemizmy russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 2006.
4. Rawson Hugh. *A Dictionary of Euphemisms and Other Double Talk*. Crown Publishers Inc., New York 2003.
5. Larin B.A. *Ob `evfemizmah. Uchenye zapiski* LGU, 1961.
6. Toropceva E.N. *`Evfemisticheskie naimenovaniya v aspektah yazyka, istorii i kul'tury*: Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2003.
7. Chzhan Chan'. *`Evfemizaciya v russkom i kitajskom yazykah: lingvokul'torologicheskij i lingvopragmaticheskij aspekty*: Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2013.
8. Keys Ralph. *Euphemania: Our Love Affair with Euphemisms.* Little, Brown and Company 2010.
9. G*ameFAQs*. Available at: https://gamefaqs.gamespot.com
10. *GQ, magazine*. Available at: https://www.gq.com
11. *Urban Dictionary*. Available at: https://www.urbandictionary.com
12. *Richard van Hooijdonk*, *blog*. Available at: https://www.richardvanhooijdonk.com
13. *Oxford Learners Dictionaries*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com

Статья поступила в редакцию 06.11.18

УДК 8.398.22

Chistobaeva N.S., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Folklore, Folklore Sector, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: Chistobaeva-76@mail.ru*

TO THE COMPLEX FOLKLORE-ETHNOGRAPHIC EXPEDITION OF 2018 TO THE BEYA DISTRICT OF THE REPUBLIC OF KHAKASSIA. The article presents a brief description of the results of the complex folklore-ethnographic expedition of 2018 to the Beya District of the Republic of Khakassia. The expedition set the broadest tasks in collecting and recording folklore, ethnographic, linguistic material, information on religious beliefs, folk medicine, and folk astronomy. Expeditionary material is recorded from 65 informants ranging in age from 42 to 93. Folklore material is recorded from the Kachins, Koibals and Sagai. As the result, folklore of various genres is recorded: kip-chookhi (about spirits-masters, animals, geographic, the origin of the Khakass kins), fairy tales, children's games, wedding and funeral ceremonies, takhpakhs, good wishes, proverbs, sayings, witty ditties.

Key words: **Khakass folklore, folkloristic expedition, tradition, genre, music culture, informant, traditional belief, narrator.**

Н.С. Чистобаева*, канд. филол. наук, зав. сектором фольклора ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: Chistobaeva-76@mail.ru*

О КОМПЛЕКСНОЙ ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ 2018 Г. В БЕЙСКИЙ РАЙРОН РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ

«Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00695».

Статья посвящена краткому описанию результатов комплексной фольклорно-этнографической экспедиции 2018 г. в Бейский район Республики Хакасия. Экспедиция ставила самые широкие задачи по сбору и записи фольклорного, этнографического, языковедческого материала, сведений по религиозным верованиям, народной медицине, народной астрономии. Экспедиционный материал записан от 65 информантов в возрасте от 42 до 93 лет. Фольклорный материал записан от качинцев, койбал и сагайцев. В результате зафиксирован фольклор различных жанров: кип-чоохи (о духах-хозяевах, о животных, географические, о происхождении хакасских родов), сказки, детские игры, свадебный и похоронный обряды, тахпахи, благопожелания, пословицы, поговорки, частушки.

Ключевые слова: **хакасский фольклор, фольклорная экспедиция, традиция, жанр, музыкальная культура, информант, традиционное верование, сказитель.**

Важную роль в собирании устного народного поэтического творчества хакасов сыграли научные экспедиции. Сведения о фольклоре хакасов появляются в отчетах участников Камчатской экспедиции, длившейся с 1733 по 1743 годы (И. Гмелин, Г.Ф. Миллер и другие). В первой половине XIX века появились публикации фольклорных произведений хакасов. Важную роль для изучения народов Сибири в этнографо-лингвистическом плане имели экспедиции финского лингвиста и этнографа М.А. Кастрена. В 1885 году В. Титовым было опубликовано семь героических сказаний на русском языке, и впервые был поставлен вопрос о жанровой классификации богатырских поэм. Фундаментальное изучение тюркских народов Сибири во второй половине XIX века связано с именем великого ученого, тюрколога В.В. Радлова. В ходе фольклорно-собирательской деятельности записал 19 богатырских поэм от всех хакасских племен: сагайцев, койбалов, качинцев, шорцев, кызыльцев и издал их. Он впервые в научный оборот ввел тексты многих хакасских героических сказаний с немецким переводом. Он издал десять томов «Образцов народной литературы тюркских племен» [1; 2]. Вклад в собирание и изучение героических сказаний внес первый хакасский ученый Н.Ф. Катанов. Он ввел в научный оборот практически все жанры хакасского фольклора. В 1907 году фольклорные материалы, собранные и переведенные им на русский язык, были опубликованы в IX части «Образцов народной литературы тюркских племен», изданных В.В. Радловым в Санкт-Петербурге [3; 4].

Активное изучение устного народного творчества хакасов начинается в XX веке. Прежде всего, это связано с открытием в 1944 году Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории и уже в 1945 году была организована первая экспедиция по фольклору и языку. Сотрудниками института был собран огромный фонд фольклорных текстов. Это героические сказания, сказки, мифы, легенды, предания, пословицы, поговорки, загадки, записи живой речи диалектов. Собирательской деятельностью занимались М.И. Боргояков, В.И. Доможаков, Д.И. Чанков, К.М. Патачаков, Д.Ф. Патачакова, В.Е. Майногашева, Т.Г. Тачеева, П.А. Трояков, А.Г. Кызласова, О.В. Субракова, и многие другие. Также сбором фольклора занимались и энтузиасты: писатели, журналисты, педагоги и др. В рукописном фонде ХакНИИЯЛИ хранятся уникальные материалы комплексных экспедиций, которые насчитывают сотни томов. Начиная с первой диалектологической экспедиции и затем уже в последующие годы, экспедиции приняли комплексный характер (1946, 1947, 1948, 1951, 1952, 1958, 1960, 1970 и т.д.). Ценные наблюдения о музыкальных особенностях хакасов были сделаны композитором А.А. Кенелем [5, с. 4 – 13]. Он записывал песенный фольклор хакасов. Его записи отличаются большой точностью. В фондах ХакНИИЯЛИ хранятся примерно 900 записей песенных и инструментальных мелодий и более 1500 песенных текстов, собранных А.А. Кенелем, некоторые тексты частично записаны другими собирателями. Итогом работы А.А. Кенеля по хакасской музыкальной культуре стали сборники народного музыкального творчества, им обработаны сотни хакасских народных песен, написаны ряд трудов по хакасской народной музыке, созданы десятки национальных произведений разных жанров от песни до оперы. Он сумел сделать достоянием музыкальный фольклор хакасов. Важные наблюдения, касающиеся физиологии механизма горлового пения, сделал Б. П. Чернов [6]. Таким образом, благодаря комплексным экспедициям в рукописном фонде «ХакНИИЯЛИ» хранится более двухсот неизданных героических сказаний хакасов, не считая подстрочных переводов. В настоящее время исследованием и описанием песенного творчества хакасов активно занимается композитор, музыковед, фольклорист А.К. Стоянов. Он записал на магнитофон множество образцов инструментального и песенного фольклора всех этнических групп хакасов, участвуя в фольклорных экспедициях ХакНИИЯЛИ и Комиссии музыковедения и фольклора Союза композиторов России.

С открытием сектора фольклора в 1994 году, как отдельного структурного подразделения, начинается новый этап планомерного сбора эмпирического материала от знатоков устного народного творчества. Руководителем группы являлась фольклорист В.Е. Майногашева. Валентине Евгеньевне пришлось, прежде всего, организовывать и проводить научные комплексные экспедиции по собиранию фольклора; за эти годы было проведено 6 таких выездов с привлечением лингвистов, этнографов и писателей, а также студентов хакасского отделения АГПИ. Она сама совершала многочисленные одиночные выезды для собирания фольклора. Сотрудниками сектора фольклора регулярно осуществлялись выезды в целях обогащения рукописного фонда ХакНИИЯЛИ. Так, С.К. Кулумаевой был собран фольклорный материал в улусах Трошкино, Хызыл аал Ширинского района, с. Аршаново Алтайского района, с. Аскиз Аскизского района, а также в г. Абакане. Уникальный фонд был пополнен материалами по следующим жанрам: кип-чоохи, былички, благопожелания, тахпахи, пословицы и поговорки, в том числе записано около 200 пословиц и поговорок на кызыльском диалекте от Л. В. Курбижековой и 18 пословиц и поговорок на сагайском диалекте от З.И. Боргояковой. Записаны тексты тахпахов, кип-чоохов (в том числе кип-чоох об аале Чоохчыл), от М.И. Коковой, сделаны уникальные записи свадебного и похоронного обрядов качинцев.

В 2001 году сектором фольклора народов Сибири института филологии СО РАН при поддержке гранта РГНФ была организована комплексная фольклорно-этнографическая экспедиция в Хакасию. В работе экспедиции принимали участие сотрудники сектора фольклора народов Сибири Института филологии СО РАН, а также сотрудники сектора фольклора ХакНИИЯЛИ. «Было опрошено 54 информанта в возрасте от 46 до 90 лет. В записях представлены образцы следующих жанров: фрагменты героических сказаний алыптыг нымах (в том числе в сопровождении чатхана), сказки нартпах и чой-чоох, предания кип-чоох (в том числе с песенными вставками), легенды, былички шын болгон, болган ниме (в том числе с песенной вставкой), песенные жанры тахпах, сарын, ыр (в том числе исполняемые на свадьбе); плачи сыыт; колыбельные пала пайлап тур, пала абыдап, пала абытчан, а также игровые песни, частушки, православные молитвы, духовные стихи, наигрыши на музыкальных инструментах – хомрах, гармонь, балалайка, а также имитация шаманского пения» [7, с. 110].

Так, продолжая работу своих старших коллег, в 2016 году в рамках проекта «Хакасский фольклор: современное состояние и проблемы сохранения» основного конкурса 2016 года гранта РГНФ на проведение экспедиций, полевых и социологических исследований, научно-реставрационных работ, необходимых для получения новых данных в области гуманитарных наук была проведена фольклорная экспедиция. Данный проект был направлен на комплексное исследование жанров хакасского фольклора. Большинство жанров хакасского фольклора и их разновидностей в настоящее время продолжает свое живое бытование, являясь неиссякаемым источником поэтического обогащения современной национальной хакасской литературы и искусства. В богатейшем арсенале устного народного поэтического творчества хакасов далеко не все жанры изучены в полной мере. В фольклористической науке наиболее известен хакасский героический эпос по трудам дореволюционных и современных исследователей. В 2014 году в академической серии «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока» отдельным томом изданы «Хакасские народные сказки» [8], а уже в 2016 году выходит в свет «Несказочная проза хакасов» [9]. Данные научные работы являются очень актуальными в сибирской фольклористике. В научный обиход впервые системно вводится значительный массив текстов сказок, мифов, легенд и преданий, отображающих особенности живого бытования фольклорных произведений. Тома включают в себя лучшие образцы произведений как из коллекций, хранящихся в Рукописном фонде Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, так и современные записи, сделанные в ходе комплексных фольклорных экспедиций. Во вступительных статьях томов проведено исследование произведений несказочной прозы и сказок, систематизация и классификация имеющихся образцов сказок, мифов, легенд и преданий. Произведенный анализ текстов дополнен комментариями и научно-справочным аппаратом, проясняющим образный смысл памятников устной поэзии хакасов. Не исследованными до сих пор остаются народные песни, тахпахи, малые жанры (пословицы, поговорки, считалки, скороговорки), обрядовая поэзия и шаманский фольклор.

Программа экспедиции 2016 года заключалась в ознакомлении с историей, диалектом, говором, экономикой и культурой населённого пункта; выявлении условий бытования фольклора, знакомство с лучшими знатоками устного народного поэтического творчества сказок, кип-чоохов, песен, тахпахов, и др. жанров. Запись фольклорных произведений; знакомство с информантами; сбор сведений о них; аудио и видеозапись фольклорных произведений. По итогам экспедиции подготовлен отчёт о проделанной работе, в котором представлена количественная и качественная характеристика собранных материалов; словесные портреты исполнителей; сданы в архив аудио-, фото- и видеоматериалы.

Маршрут экспедиции проходил по селам Аскизского и Таштыпского районов республики, где сохраняется языковая среда. Экспедиция состоялась в два этапа: I этап – с 14.06.2016 г по 23.06.2016 в Таштыпском районе (д. Кызыл суг – с. Анжуль – с. Верх-Таштып – с. Матур – с. Нижний Матур – с. Верх-Сея – с. Большая Сея – с. Малая Сея – с. Верх-Сиры – с. Нижние Сиры – с. Таштып – с. Карагай – с. Чиланы – с. Бутрахты); II этап – с 09.08.2016 по 20.08.2016 в Аскизском районе (с. Усть-Чуль – с. Отты – с. Верх-Тея – с. Политов – с. Илиморов – с. Лырсы – с. Торт тас – с. Картоев – с. Кызласово – с. Усть-Хойза – с. Полтаков – с. Нижняя Тея).

В ходе проведенной экспедиции научными сотрудниками сектора фольклора и сектора литературы Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории было опрошено 111 человек – знатоков и носителей хакасского фольклора в возрасте от 43 до 98 лет.

В 2018 году при финансовой поддержке РФФИ (проект № 18-012-00695 Современное бытование хакасского фольклора) была проведена комплексная фольклорно-этнографическая экспедиция в Бейский район республики Хакасия. Данный проект направлен на фиксацию и анализ состояния фольклора хакасского народа на современном этапе. Экспедиция ставила самые широкие задачи по сбору и записи фольклорного, этнографического, языковедческого материала, сведений по религиозным верованиям, народной медицине, народной астрономии. Сбор материала был организован, прежде всего, в местах компактного проживания представителей хакасского этноса в Бейском районе республики, где сохраняется языковая среда.

Работа проводилась двумя группами, каждая из которой была обеспечена аудио- и видеотехникой, фотоаппаратом. Это позволило охватить большую территорию, количество носителей устного народного творчества.

Экспедиция проводилась с 13.06.2018 г. по 22.06.2018 г. Маршрут экспедиции проходил по селам Бейского района республики, где сохраняется языковая среда. Было обследовано 12 населенных пунктов: д. Уты – с. Куйбышево – аал

Койбалы – аал Чаптыково – аал Шалгинов – аал Усть-Киндирла – аал Верх-Киндирла – аал Маткечик – аал Усть-Сос – с. Большой Монок – аал Малый Монок – аал Красный Ключ.

В ходе проведенной экспедиции научными сотрудниками сектора фольклора, сектора литературы и сектора языка Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории было опрошено 65 знатоков и носителей хакасского фольклора в возрасте от 42 до 93 лет. Самые пожилые информанты зафиксированы в **аале Койбалы** Чебочакова Нина Афанасьевна 1925 г.р., **аал Маткечик** Карачакова Мария Егоровна 1927 г.р., Чебодаева (Чучунова) Елена Албановна 1928 г.р., **аал Красный Ключ** Тохтобин Григорий Терентьевич 1927 г. р., Сагалакова (Тиспирекова) Арина Апсаговна 1931 г. р., **с. Куйбышево** Алахтаева (Шалгинова) Зинаида Петровна 1929 г.р., **аал Чаптыков** Алексей Андреевич 1930 г.р., **аал Усть-Киндирла** Сагалакова Евдокия (Кея) Тарасовна 1931 г.р., **с. Большой Монок** Челтыгмашев Александр Гаврилович 1933 г.р., **аал Малый Монок** Нербышев Антон Егорович 1936 г.р., **аал Верх-Киндирла** Кайдачакова (Кокова) Нина Афанасьевна 1937 г.р.

Бейский район является местом компактного проживания таких этнических групп хакасов, как качинцы (хаас), койбалы (хойбал), бельтыры (пилтір), поэтому зафиксированы различия на уровне диалектов, например, *хыста (койб.) – хыстар (вм. лит.) 'девушки', парала (койб.) – параалар (вм. лит.) 'пойдемте', паған (бельт.) – парған (вм. лит.) 'пошел', киген (бельт.) – килген (вм. лит.) 'пришел'* и др.

В результате зафиксирован фольклор различных жанров: кип-чоохи (о духах-хозяевах, о животных, географические, о происхождении хакасских родов), сказки, детские игры, свадебный и похоронный обряды, тахпахи, благопожелания, пословицы, поговорки, частушки.

Стремясь полнее раскрыть духовную жизнь хакасского народа на современном этапе, экспедиционная группа фиксировала практически всю информацию, получаемую от информанта, выявляя его знания в области традиционной культуры, если является носителем фольклора, то его репертуар. Фольклорные экспедиции, проведенные в 60-70-х гг. во время записи образцов, главным образом, *алыптыи нымахов,* выделялись отдельными наблюдениями, позволяющими судить о бытовании названного жанра в народе, а также ретроспективно попытаться представить его бытование в прошлом. Записи были сделаны еще в пору продуктивного бытования героического эпоса. Содержание сказаний, переданное собирателями в очень подробном пересказе, сохраняет целостность сюжета и стройность композиции, а также традиционные эпические формулы, изобразительные средства. В то время хакасский *алыптыи нымах* бытовал в живой традиции, благодаря одаренности мастеров словесного творчества. Все известные в народе сказители были уважаемыми и узнаваемыми людьми, менее известных сказителей знали лишь по месту фактического проживания.

В исследуемом районе среди крупных мастеров сказительских импровизаций общенародным признанием пользовались такие известные сказители, как М.К. Добров (1903-1969), С. И. (Сохау) Конгаров (1914-1994), О. Ф. (Сарга) Трояков (1870 г.), А.А. Шулбаев (1909 г.). В экспедиции 2018 г. зафиксированы имена сказителей, которые, к сожалению, не записаны в материалах тех лет, но в памяти народа живут образы сказителей, которые запомнились своеобразным сказыванием *алыптыг нымаха*. Так, информант В.И. Тутачикова 1944 года рождения назвала Василия (Писилий) Кыстоякова из аала Куйбышво. Он героические сказания исполнял в сопровождении музыкального инструмента чатхана и сам же являлся мастером-изготовителем народных музыкальных инструментов. К сожалению, информант не смогла сказать примерные годы жизни, но отметила, что запомнились ей, прежде всего, интересные запоминающиеся герои сказаний. Природа щедро одарила его талантами, так в беседе с информантом выяснилось, что Василий (Писилий) Кыстояков был не просто сказителем, а еще и шаманом, и знахарем, применявшим народные методы лечения и местные лекарственные средства. При возникновении гнойных образований на голове *отых сахчау* букв. 'высекал искры', т. е. над зараженным участком он высекал искры огнивом и произносил заклинание. К сожалению, информант не знает текст заклинания, к тому же, как правило, врачеватели текст проговаривали про себя. По словам информанта, Василий Кыстояков был избранником духов, получивший шаманский дар по наследству. Судьба шаманов была нелегкой, поэтому он скрывал свои способности, но люди постоянно обращались к нему за помощью. Со временем шаманские задатки стали проявляться и у его дочери, отец намеревался провести обряд посвящения в шаманы, но она категорически отказалась связывать свою жизнь с шаманским служением. После смерти отца шаманский дар проявился и у сыновей, к сожалению, никто в семье не провел обряд инициации и наследственная линия шаманского рода прервалась, а его дети подверглись психической болезни. Также информант помнит другого сказителя уже из аала Усть-Киндирла, в народе его звали Айал апсах (его фамилии не помнят, звали только по имени) – хайджи-нымахчи из среды носителей койбальского говора. Он исполнял героические сказания в сопровождении музыкального инструмента – хомыса. Информант Н.П. Чичинина (Капсаргина) 1957 года рождения из рода чоумай назвала другого импровизатора народного творчества – Алексея (Аахах) Сагалакова (примерный год рождения 1890), он родился и жил в аале Койбалы.

В аале Шалгинов сохранился дом, в котором жил знаменитый хайджи-нымахчи Макар Константинович Добров (1903-1969 гг.). Он происходил из рода ах хасха. У него был обширный репертуар, исполнял произведения разных жанров: героический эпос, сказки, исторические предания, легенды, народные песни, песни-состязания, знал большое количество пословиц, поговорок и загадок. Также он являлся хорошим знатоком древних обычаев и обрядов хакасов. В его репертуаре более 30 героических сказаний, из которых в местной печати были опубликованы наиболее популярные среди народа героические сказания «Тӱбен чонның пазы Тӱлгӱ-Хызыл Алып хыстаңар» (1951) [10], «Алтын Чӱс» (1958) [11], Хан позырах аттыг Хан Мирген» (1969) [12], «Ікі ах ой хулун» (1969) [13], «Алып Айдолай» [14] и др. Немало сказок, мифов, легенд, преданий, записанных от Макара Константиновича, было издано в 50-60 годах XX века в сборниках хакасских народных сказок (1946, 1951, 1955, 1956, 1958, 1960). Варианты некоторых легенд, преданий, сказок, исполненных Макаром Константиновичем, имеются в записи Н.Ф. Катанова, опубликованные в «Образцах народной литературы тюркских племен» («Птенец турпана» с. 270 №165; «Шестьдесят небылиц» с. 379, № 372; «Адычах и Кечох» с.208, № 385; «Любопытная жена» с. 454 № 447; «Бай и змея» с.512, № 579; «Свекровь и сноха» с.303 № 271) [15]. К сожалению, многие эпические произведения из репертуара Макара Константиновича так и остались незаписанными. У Макара Константиновича было много прекрасных учителей, выдающихся сказителей того времени, в том числе Точак Софьянов, Отый Райков, Хырчын Карачаков и многие другие. Как сказитель, Макар Константинович Добров в народе пользовался большой популярностью. Макар Константинович Добров являлся хорошим знатоком эпоса, обладал незаурядным сказительским мастерством, его сказания отличаются выразительностью, красочностью художественного языка, индивидуальным стилем. Необыкновенно одаренный поэтически, исполнял героические сказания под аккомпанемент хомыса. К сожалению, в зрелые годы его хай исчез, алыпыг нымах декламировал речитативом. Многие произведения устного народного творчества, записанные от Макара Константиновича Доброва, хранятся в фондах Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, в том числе двенадцать неизданных героических сказаний.

Что касается исполнителей и импровизаторов лирических песен, то информанты без затруднения называли известных в районе тахпахчи. Сегодня активно бытующим фольклорным жанром хакасов является тахпах. В свое время в исследуемом районе славились Полина Андреевна Артонова 1936 г., Петр Федорович Капсаргин 1929 г., Семен Владимирович Алахтаев, Анна Егоровна Чичинина 1928 г., Петруха Сабанович Чебодаев 1911 г., Вера Федоровна Кыстоякова, Марфа Егоровна Чичинина и др. Информанты убеждены, что певцом-тахпахчи «нужно родиться», обладая певческим импровизаторским даром. Это же отмечали ранее и исследователи хакасского тахпаха В.Е. Майногашева, М.А. Унгвицкая. Информанты помнят не только красивые, самобытные голоса, но и манеру исполнения, богатство словесно-поэтического содержания песенных импровизаций, искусное развитие народных традиций. Многие тахпахчи активно принимают участие в айтысах, где в своеобразном певческом диалоге, участники стараются превзойти друг друга в исполнении песен. Надо сказать, что в связи с его востребованностью среди любителей и профессионалов национальных видов музыкального исполнительства конкурс принял статус ежегодного. Каждый раз меняется место проведения, что позволяет охватить большее количество участников, не имеющих возможности выехать в столицу республики, как раз возрождение фестиваля-конкурса «Айтыс», объединяющего носителей и исполнителей традиционного музыкального искусства, случилось 2009 в живописном месте на берегу реки у села Большой Монок Бейского района Хакасии. В настоящее время активно принимают участие в айтысах импровизаторы лирических песен как: Л.В. Ачитаева (1955 г.), Н.П. Чичинина (1957 г.), К.С. Чебодаева (1959 г.), Л.А. Шулбаева (1963 г.), А.П. Кайдачакова (1965 г.), И.И. Чебодаева (1969 г.) и др. В ходе интервьюирования информанты делились своими наблюдениями о жизни известных людей. Многие утверждают, что у сказителей, как правило, жизнь складывалась не просто. По мнению информантов, горловое пение несет в себе не только художественно-эстетическую функцию, но в прошлом это было и «священнодействием» – способом магического воздействия на окружающий мир – природу, духов, судьбы людей. Считалось, что умение петь горлом дарует *хай ээзі*. Подобная мысль отмечалась фольклористами и ранее. По мнению В.Е. Майногашевой, «в прошлом сказители были убеждены в избрании себя хозяином хая, поэтому считали себя обязанными непреклонно выполнять его волю. Само сочетание в сказителе художественно-поэтического дара с верой в его предопределённость недвусмысленно свидетельствует о глубоком синкретизме не только содержания, но и бытования древнего народного искусства пения алыптыг нымахов» [16]. Такими же «избранными» считаются талантливые певцы-тахпахчи.

В экспедиции 2018 года представилась возможность запечатлеть на фото-и видеоаппаратуру национальный костюм хакасов, в котором имеются локальные различия в элементах покроя, отделки. Как правило, местные вышивальщицы используют для украшения одежды орнаменты с особенностями той или иной этнической группы. У койбал *иумен* 'нашивки на плечах женского платья' и *моркам* 'манжета платья' отличаются яркими цветами растительного орнамента, что, в целом, создает праздничный, изысканный ансамбль. У качинцев наблюдается пришитая *обырчы* 'атласная лента контрастного цвета, пришиваемая по подолу женского национального платья'. Тахпахчи Н. П. Чичинина (Капсаргина) представила женские украшения, которые передаются из поколения в поколение по материнской линии, это *улуи ызыриа* 'височные подвески', *ызыриа* 'ушные серьги'

и *пурба* ‘кольцо’. Старинные украшения из коралла отличаются изысканностью и богатым декором.

В исследуемом районе хакасская национальная кухня представлена в полной мере. Обрядовая часть приёма пищи сохранилась в ритуалах кормления духа огня перед началом трапезы.

Экспедиция 2018 г. показала, что в хакасских селах еще остались люди, которые слышали живое исполнение *алыптыг нымаха*, но уже не могут передать содержание, назвать главных героев, но с удовольствием делятся впечатлениями от услышанного горлового пения. Одной из задач нашей экспедиции также являлось внесение дополнительных фактов в биографию того или иного сказителя, певца, уточнение и внесение коррективов в даты рождения и смерти, дополнение страниц жизни интересными воспоминаниями очевидцев, к сожалению, в исследуемом районе такая возможность не представилась.

Записаны фрагменты текстов обряда кормления духа огня, рассказы о быте семьи и рода, рассказы об отдельных представителях рода (о сильных, хитрых, умных и мудрых людях), об особенностях свадебных традиций, погребально-поминальных ритуалов, поверья, поговорки, пословицы, благопожелания и др. Много рассказов зафиксировано о жизни хакасского народа в годы Великой Отечественной войны, когда многие информанты были детьми и подростками.).

Таким образом, комплексная фольклорно-этнографическая экспедиция в Бейский район республики Хакасия, направленная на фиксацию и анализ состояния устного народного творчества хакасского народа на современном этапе позволила осуществить сбор и записи фольклорного, этнографического, языковедческого материала, сведения по религиозным верованиям, народной медицине, народной астрономии. Сбор материала был организован, прежде всего, в местах компактного проживания представителей хакасского этноса в Бейском районе республики, где сохраняется языковая среда. В современном хакасском обществе носителей и знатоков фольклора значительно меньше, чем, например, в 1980 и 1990 годы, многие жанры фольклора (обрядовый фольклор, сказки, легенды, предания, пословицы, поговорки, загадки) теряют свою функциональность, что связано с ослаблением функций родного языка в жизни коренного населения Хакасии, с утерей навыков родной речи.

Библиографический список

1. *Образцы народной литературы тюркских племен, живущих в Южной Сибири и Джунгарской степи. Наречия тюркских племен, живущих в Южной Сибири и Джунгарской степи.* Санкт-Петербург, 1868; Ч. 2.
2. *Образцы народной литературы тюркских племен. Наречия дикокаменных киргизов*. Санкт-Петербург, 1885; Ч. 5.
3. *Образцы народной литературы тюркских племён, изданные В. Радловым. Часть. IX. Наречия урянхайцев (сойотов), абаканских татар и карагасов.* Тексты, собранные и переведённые Н.Ф. Катановым. Санкт-Петербург, 1907.
4. *Замечания о богатырских поэмах минусинских тюрков (Енис. губ).* Составитель Н.Ф. Катанов. Санкт-Петербург: Типо-литография Бусселя, 1885.
5. *Музыкальное творчество хакасов*. Записал А.А. Кенель. Абакан: Хак. книж. изд-во, 1955: 4 – 13.
6. Чернов Б.П. О физиологии механизма тувинского и хакасского гортанного пения. *Проблемы хакасского фольклора*. Абакан, 1982: 87 – 94.
7. Алексеев Н.А., Солдатова Г.Е. О комплексной фольклорно-этнографической экспедиции 2001 г. *Гуманитарные науки в Сибири*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2002; 3: 110 – 111.
8. *Хакасские народные сказки*. Составители Е.С. Тороко-ва, Г.Б. Сыченко. Новосибирск: Омега Принт, 2014. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока. Т. 33).
9. *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).
10. *Түбен чонның пазы Түлгӱ-Хызыл Алып хыстаңа. Алыптыг нымахтар*. Абакан: Хакасское книжн. изд-во, 1951: 101 – 159.
11. *Алтын Чӱс*. Абакан: Хакасское книжн. изд-во, 1958.
12. *Хан позырах аттыг Хан Мирген.* Абакан: Хакасское книжн. изд-во, 1969: 99 – 114.
13. Iкi ах ой хулун. *Хан позырах аттыг Хан Мирген.* Абакан: Хакасское книжн. изд-во, 1969: 115 – 209.
14. Аран чула ах ой аттыг алып Айдолайдаңар. *Хакасский фольклор*. Абакан: Хакасское книжн. изд-во, 1946: 3 – 72.
15. *Образцы народной литературы тюркских племён, изданные В. Радловым. Часть. IX. Наречия урянхайцев (сойотов), абаканских татар и карагасов*. Тексты, собранные и переведённые Н.Ф. Катановым. Санкт-Петербург, 1907.
16. Майногашева В.Е. *Хакасский героический эпос алыптыг нымах: поиски исторических реалий и периодизация (избранные труды*). Абакан: ООО «Книжное издательство «Бригантина», 2015.

References

1. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskih plemen, zhivuschih v Yuzhnoj Sibiri i Dzhungarskoj stepi. Narechiya tyurkskih plemen, zhivuschih v Yuzhnoj Sibiri i Dzhungarskoj stepi.* Sankt-Peterburg, 1868; Ch. 2.
2. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskih plemen. Narechiya dikokamennyh kirgizov*. Sankt-Peterburg, 1885; Ch. 5.
3. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskih plemen, izdannye V. Radlovym. Chast'. IX. Narechiya uryanhajcev (sojotov), abakanskih tatar i karagasov.* Teksty, sobrannye i perevedennye N.F. Katanovym. Sankt-Peterburg, 1907.
4. *Zamechaniya o bogatyrskih po`emah minusinskih tyurkov (Enis. gub).* Sostavitel' N.F. Katanov. Sankt-Peterburg: Tipo-litografiya Busselya, 1885.
5. *Muzykal'noe tvorchestvo hakasov*. Zapisal A.A. Kenel'. Abakan: Hak. knizh. izd-vo, 1955: 4 – 13.
6. Chernov B.P. O fiziologii mehanizma tuvinskogo i hakasskogo gortannogo peniya. *Problemy hakasskogo fol'klora*. Abakan, 1982: 87 – 94.
7. Alekseev N.A., Soldatova G.E. O kompleksnoj fol'klorno-`etnograficheskoj `ekspedicii 2001 g. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2002; 3: 110 – 111.
8. *Hakasskie narodnye skazki*. Sostaviteli E.S. Torokova, G.B. Sychenko. Novosibirsk: Omega Print, 2014. (Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka. T. 33).
9. *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).
10. *Tÿben chonnyң pazy Tÿlgÿ-Hyzyl Alyp hystaңa. Alyptyғ nymahtar*. Abakan: Hakasskoe knizhn. izd-vo, 1951: 101 – 159.
11. *Altyn Chÿs*. Abakan: Hakasskoe knizhn. izd-vo, 1958.
12. *Han pozyrah attyғ Han Mirgen*. Abakan: Hakasskoe knizhn. izd-vo, 1969: 99 – 114.
13. Iki ah oj hulun. *Han pozyrah attyғ Han Mirgen.* Abakan: Hakasskoe knizhn. izd-vo, 1969: 115 – 209.
14. Aran chula ah oj attyғ alyp Ajdolajdaңar. *Hakasskij fol'klor.* Abakan: Hakasskoe knizhn. izd-vo, 1946: 3 – 72.
15. *Obrazcy narodnoj literatury tyurkskih plemen, izdannye V. Radlovym. Chast'. IX. Narechiya uryanhajcev (sojotov), abakanskih tatar i karagasov*. Teksty, sobrannye i perevedennye N.F. Katanovym. Sankt-Peterburg, 1907.
16. Majnogasheva V.E. *Hakasskij geroicheskij `epos alyptyg nymah: poiski istoricheskih realij i periodizaciya (izbrannye trudy*). Abakan: OOO «Knizhnoe izdatel'stvo «Brigantina», 2015.

Статья поступила в редакцию 09.11.18

УДК 811.1/2

Dyakonova E.S., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: es_dyakonova@mail.ru*

VALUE CONCEPTS OF RELIGIOUS DISCOURSE AS A CONSTITUENT PART OF CONSEPTUAL STANDART OF J.R.R. MARTIN'S EPIC FANTASY. The article deals with a problem of identifying value concepts of religious discourse in the epic fantasy by J.R.R. Martin. The considered cycle of works belongs to the genre of epic fantasy, characterized by a complex discourse structure in which elements of mythoepic, political, military and religious discourses can be found. Such discourse heterogeneity determines the presence in the novels of this genre a multitude of borrowings and interpretations from various areas of culture. The analysis of the value concepts of religious discourse from the standpoint of the linguistic-cultural approach allows to reveal the value component of the whole cycle in whole, to determine the value reference points of the culture in which these novels were created, to construct a unique ideological component of the fictional world described in the cycle.

Key words: **values, concepts, fantasy, discourse, religion, epic fantasy, value concepts, religious discourse.**

Е.С. Дьяконова, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: es_dyakonova@mail.ru*

ЦЕННОСТНЫЕ КОНЦЕПТЫ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО СТАНДАРТА ЭПИЧЕСКОГО ФЭНТЕЗИ ДЖ.Р.Р. МАРТИНА

В статье рассматривается проблема выделения ценностных концептов религиозного дискурса в эпическом фэнтези Дж.Р.Р. Мартина. Рассматриваемый цикл произведений принадлежит к жанру эпического фэнтези, характеризующегося сложной дискурсной структурой, в которой выявляются элементы мифоэпического, политического, военного и религиозного дискурсов. Подобная дискурсная гетерогенность обуславливает наличие в произведениях рассматриваемого жанра множества заимствований и интерпретаций из различных сфер культуры. Анализ ценностных концептов религиозного дискурса с позиций лингвокультурологического подхода позволяет выявить ценностную составляющую, всего цикла произведений в целом, определить ценностные ориентиры той культуры, в которой были созданы рассматриваемые произведения, сконструировать уникальную идеологическую составляющую описываемого вымышленного мира.

Ключевые слова: **ценности, концепты, фэнтези, дискурс, религия, ценностные концепты, религиозный дискурс.**

Ценностные концепты являются неотъемлемой частью структуры эпического фэнтези, поскольку представляют собой инструмент для создания мировоззрения вымышленного мира произведения. Анализ подобных концептов с позиций лингвокультурологического подхода позволяет изучить репрезентацию ценностей в тексте как с позиции авторского сознания, так и с позиции всей культуры. Лингвокультурологический подход к изучению концепта, представляющий собой направление от культуры к индивидуальному сознанию, представлен в работах В.И. Карасика [1], Ю.С. Степанова [2], С.Г. Воркачева [3], И.В. Кононовой [4] и др.

Жанр эпического фэнтези – это гибридный жанр, сочетающий в себе черты фантастики, сказания, мифа и эпоса. Данный жанр характеризуется дискурсной гетерогенностью, под которой, по мнению Е.В. Белоглазовой, понимается неоднородность дискурсной структуры текста [5]. Дискурсная гетерогенность жанра англоязычного эпического фэнтези формируется включениями мифологического, эпического, военного, политического и религиозного дискурсов. Дискурсная гетерогенность жанра формирует его концептуальный стандарт. По мнению С.Н. Плотниковой, текст принадлежит конкретному речевому жанру только при условии соответствия определенным концептуальным стандартам [6, с. 123]. Концепты духовных ценностей, в частности, религиозного дискурса, являются составной частью концептуального стандарта эпического фэнтези, поскольку позволяют автору «вписать» систему ценностей в структуру создаваемого вымышленного мира.

Опираясь на понятие дискурса М. Фуко, понимающего дискурс как совокупность высказываний, принадлежащих одной и той же системе формаций (совокупности знаний, вербализованных закономерным образом и необходимых для образования определенной науки) [7], исследователи выделяют экономический, естественно-исторический, медицинский, философский, религиозный дискурсы. В.И. Карасик считает, что религиозный дискурс принадлежит к институциональному типу дискурса, наряду с политическим, административным, военным, педагогическим и др. [8, с. 10] и отмечает, что в коллективном сознании религиозный дискурс обозначен особым именем – вера [8, с. 11]. Как институциональный дискурс религиозный дискурс «связывается с определёнными функциями людей, сооружениями, построенными для выполнения данных функций, общественными ритуалами и поведенческими стереотипами, мифологемами, а также текстами, производимыми в этом социальном образовании» [там же]. Религиозный дискурс, являясь одним из древнейших и важнейших типов институционального общения, по мнению Е.В. Бобыревой, представляет собой «сложный коммуникативно-культурный феномен, основу которого составляет система определенных ценностей, которые реализуются в виде определенных жанров, и выражается посредством ряда языковых и речевых средств» [9, с. 2] целью которого является приобщение человека к вере или укрепление веры в Бога [9, с. 2 – 3].

Цикл «A Song of Ice and Fire» американского автора Дж. Мартина повествует о борьбе за власть между представителями семи королевств, принадлежащими к различным династиям, претендующими на трон. В рассматриваемом эпическом фэнтези включение маркеров религиозного дискурса в дискурсивную структуру произведения обеспечивает создание двух основных для этого типа текста идеологических линий повествования. Включения религиозного дискурса концептуального уровня, выявляемые в исследуемых корпусах, относятся к *христианскому и языческому религиозному мировоззрениям.* Включения христианского дискурса способствуют созданию представлений о системе нравственных ориентиров и ценностей, которые воплощаются в борьбе добрых и злых сил, включения языческого религиозного дискурса сигнализируют об утверждении значимости близости человека и природы, их единения и неразрывности. Важно отметить при этом, что ни одна из существующих религиозных конфессий не представлена в текстах эпического фэнтези в её реальном виде, так как вымышленный мир фэнтези во всех аспектах необходимо дистанцировать от реального мира.

В романах Дж. Мартина языческий культ природы модифицируется в веру в Старых Богов, которую принесли дети леса – антропоморфные существа, существующие испокон веков и владеющие магией:

«A seventh castle he raised, most massive of all. Some said **the children of the forest** helped him build it, **shaping the stones with magic**» [10].

На территории семи королевств, описанных Дж. Мартином, действует несколько вымышленных религий, которые обладают всеми необходимыми признаками – имеют место поклонения, своих жрецов, агентов, ритуалы и артефакты. Существует государственная официальная религия – Семеро (вера в одного бога, который един в семи лицах), вера в Старых Богов – духов природы, которой придерживаются жители Севера и одичалые (люди за стеной, которые не признают власть королей) и Утонувшего Бога – бог смерти, божество подводного мира, покровителю пиратов (в него верят жители Железных Островов). В Дорне, отдаленной южной провинции, придерживаются Рейнарских верований – вера в верховное божество – Мать-Реку и её сына – Бога-черепаху; также на юге верят в Многоликого – бога смерти. Новой религией, которая становится орудием в руках одного из королей, является вера в Бога огня Рглора. Кроме основных религий в текстах Дж. Мартина упоминаются культы Великого Жеребца, Великого Пастуха и Черного Козла, вера в Великого Иного.

И.Г. Михайлова отмечает, что циклический порядок мироустройства, который существовал в древнем сознании германоскандинавов, обусловил не только их стремление к поклонению силам природы, но также и персонификацию каждой из них – создание пантеона богов, разнообразие форм которых свидетельствовало о стремлении человека адаптировать себя к окружающему миру. Так сформировалась специфика повествования, отражающая видение мира (космогоническое) и героические деяния богов и смертных, предполагающих их участие во всем происходившем во Вселенной (героический эпос) [11]. Подобное мировосприятие коррелирует с верой в Семерых в цикле романов Дж. Мартина.

Ср.: «Catelyn found herself wondering if the place had a name. If so, its people had taken that knowledge with them when they fled, along with all they owned, down to **the candles in the sept**. … Within, **the seven walls** were cracked and crooked. **God is one,** Septon Osmynd had taught her when she was a girl, **with seven aspects, as the sept is a single building, with seven walls.** The wealthy septs of the cities **had statues of the Seven and an altar to each**. … Catelyn studied the faces. **The Father** was bearded**,** as ever. **The Mother** smiled, loving and protective. **The Warrior** had his sword sketched in beneath his face, **the Smith** his hammer. **The Maid** was beautiful, **the Crone** wizened and wise. And the seventh face, **the Stranger** was neither male

nor female, yet both, ever the outcast, the wanderer from far places, less and more than human, unknown and unknowable» [10].

Данный фрагмент текста репрезентирует единого бога, воплощающегося в семи лицах – Матери (*The Mother*), к которой обращаются за любовью, защитой и милосердием (*love and protective*); Отца (*The Father*), у которого искали справедливости («May the Father judge them justly, and the Mother grant them mercy» [12]); Воина (*The Warrior*), к которому обращались за храбростью; Старицы (*The Crane*), дарующей мудрость; Кузнеца (*the Smith*), делившегося силой («When he was a boy, the septons had taught Davos to pray to the Crone for wisdom, to the Warrior for courage, to the Smith for strength» [10]); Девы (*the Maid*), олицетворяющей красоту и охраняющей молодых девушек («She went to the Maid and beseeched her to lend her courage to Arya and Sansa, to guard them in their innocence» [12]); Неведомого *(the Stranger),* который воплощает неизвестность смерти: («but no one sings of the Stranger. The Stranger's face was the face of death»). Подобная персонификация охватывает основные аспекты мирной и военной жизни человека – носителя архаической картины мира.

Представления о Боге и божествах, выявленные в исследуемых корпусах, варьируются от языческих до ветхозаветных и христианских. В концептуальном стандарте жанра англоязычного эпического фэнтези выделяются следующие элементы концептуальной системы религиозного дискурса: концепты GOD, FAITH, FORGIVENESS, TEMPTATION.

Цикл романов Дж. Мартина представляет языческое смысловое наполнение концепта GOD. Концепт репрезентируется в корпусе текстов Дж. Мартина лексемами *god n.* (913 повторений) и *goddess n.* (34 повторения).

Ср.: «The songs said that Storm's End had been raised in ancient days by Durran, the first Storm King, who had won the love of the fair Elenei, daughter of the **sea god and the goddess of the wind»** [12]; «Then **thank the gods** that I am not Robert» [13].

Злые силы природы представлены в цикле романов лексемой *demon n.* (38 повторений).

Ср: «This was where the old gods ruled, the nameless gods of the trees and the wolves and the snows. «Mercy», he whispered then, to whatever might be listening, old gods or new, or **demons** too, «oh, mercy, mecy me, mercy me» [12]; «**Demons made of snow and ice and cold**», said Stannis Baratheon. «The ancient enemy. The only enemy that matters» [12].

Концептуальное пространство религиозного дискурса формируется не только специфическими концептами, характерными для этого типа дискурса, но и концептами, являющимися общими для религиозного дискурса с другими типами общения, и получающих особое преломление в рамках религиозного дискурса [3, с. 8], в частности, концептами морально-этическими.

Концепт FAITH, маркируя христианский религиозный дискурс в эпическом фэнтези Дж. Мартина, репрезентируется лексемой *faith* n. (50 повторений).

Ср.: «He knew the phrase, some **prayer of her faith**. It makes no matter, I have a faith of my own» [10]; «The command was his, yes, but his men **had a faith in the Drowned God** that they did not have in him, and they were terrified of Aeron Damphair. I cannot fault them for that» [10].

Ключевой для христианства концепт FORGIVENESS репрезентируется в текстах Дж. Мартина лексемами *forgive v.* (96 повторений), *forgiveness n.* (27 повторений), *forgiving n.* (7 повторений):

«I did not intend to give offense, Brienne. **Forgive me**». «**Your crimes are past forgiving,** Kingslayer» [12]; «**Naught was said of forgiveness**», Ser Kevan said starnly» [12].

В корпусе текстов Дж. Мартина концепт TEMPTATION вербализуется лексемами *tempt v.* (29 повторений), *temptation n.* (4 повторения).

Ср.: «Jon wondered who felt better afterward. **The sept tempted him** no more than the brothel» [10]; «All those who study the higher mysteries try their own hand at spells, soon or late. **I yielded to the temptation too,** I must confess it» [10].

Анализ ценностных концептов религиозного дискурса эпического фэнтези Дж. Мартина показал, что включения религиозного дискурса концептуального уровня, выявляемые в исследуемых корпусах, относятся к *христианскому и языческому религиозному мировоззрениям*. Введение христианского дискурса способствуют созданию представлений о системе нравственных ориентиров и ценностей, которые воплощаются в борьбе добрых и злых сил, включения языческого религиозного дискурса сигнализируют об утверждении значимости близости человека и природы, их единения и неразрывности.

Библиографический список

1. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке. *Языковая личность: культурные концепты*. Волгоград, Архангельск: Перемена, 1996.
2. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Школа «Языки русской культуры»,1997.
3. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001; 1: 64 – 72.
4. Кононова И.В. *Структура и языковая репрезентация британской национальной морально-этической концептосферы (в синхронии и диахронии)*: диссертация доктора филологических наук. Санкт-Петербург: СПбГУЭФ, 2010.
5. Белоглазова Е.В. *Дискурсность, интердискурсность, полидискурсность литературы для детей.* Санкт-Петербург: Издательство СПбГУЭФ, 2010.
6. Плотникова С.Н. Концептуальный стандарт жанра фэнтези. *Жанры речи*: сборник научных статей. Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 2005: 4.
7. Фуко М. *Археология знания*. Киев, 1996.
8. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс.* Волгоград: Перемена, 2000.
9. Бобырева Е.В. *Религиозный дискурс: ценности, жанры, языковые характеристики*. Диссертация … доктора филологических наук. Волгоград, 2007.
10. CK – Martin G. *A Song of Ice and Fire*. Available at: http://royallib.com/ book/Martin_George/A_Clash_ of_Kings.html
11. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. *Труды по языкознанию*. Москва: Наука, 1982.
12. SS – Martin G. *A Song of Ice and Fire.* Available at: http://royallib.com/ book/Martin_George/A_Storm_of_Swords .html
13. GT – Martin G. *A Game of Thrones*. Available at: http://royallib.com/book/Martin_George /A_game_of_ thrones.html

References

1. Karasik V.I. Kul'turnye dominanty v yazyke. *Yazykovaya lichnost': kul'turnye koncepty*. Volgograd, Arhangel'sk: Peremena, 1996.
2. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury»,1997.
3. Vorkachev S.G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii. *Filologicheskie nauki*. 2001; 1: 64 – 72.
4. Kononova I.V. *Struktura i yazykovaya reprezentaciya britanskoj nacional'noj moral'no-`eticheskoj konceptosfery (v sinhronii i diahronii)*: dissertaciya doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg: SPbGU`EF, 2010.
5. Beloglazova E.V. *Diskursnost', interdiskursnost', polidiskursnost' literatury dlya detej.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU`EF, 2010.
6. Plotnikova S.N. Konceptual'nyj standart zhanra f`entezi. *Zhanry rechi*: sbornik nauchnyh statej. Saratov: GosUNC «Kolledzh», 2005: 4.
7. Fuko M. *Arheologiya znaniya*. Kiev, 1996.
8. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs.* Volgograd: Peremena, 2000.
9. Bobyreva E.V. *Religioznyj diskurs: cennosti, zhanry, yazykovye harakteristiki*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2007.
10. CK – Martin G. *A Song of Ice and Fire*. Available at: http://royallib.com/ book/Martin_George/A_Clash_ of_Kings.html
11. Losev A.F. Znak. Simvol. Mif. *Trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Nauka, 1982.
12. SS – Martin G. *A Song of Ice and Fire*. Available at: http://royallib.com/ book/Martin_George/A_Storm_of_Swords .html
13. GT – Martin G. *A Game of Thrones*. Available at: http://royallib.com/book/Martin_George /A_game_of_ thrones.html

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 81

Illarionov V.V., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: illarionov_v_v@mail.ru*
Illarionova T.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru*

NOTES ON THE YAKUT HEROIC EPOS – OLONKHO IN THE XIX CENTURY. The article deals with history of the study of the Yakut heroic epos – olonkho in the XIX century. Recording and publication of the epic heritage of the Sakha people began in the first half of the XIX century. For the first time A.F. Middendorf recorded olonkho "Eriedal Bergen" with the transfer of the main content in Russian. The author of the work "On the language of the Yakuts" O.N. Bötlingk published the Er Sogotokh olonkho with the German translation, which was recorded by A.Ya. Uvarovsky. Later olonkho is mentioned in the works of G.N. Potanin, R. Maak, V.L. Priklonsky. Scientific gathering and research of olonkho begins in the 60s of XIX century by I.A. Khudyakov. It is known that I.A. Khudyakov was helped by N.S. Gorokhov, who published "Uriing Walan". E.K. Baking published "Samples of folk literature of the Yakuts". S.V. Yastremsky in the article "Folk art of the Yakuts" considers plots

and images of olonkho. V.L. Seroshevsky is first who pointes out the differences of olonkho from other genres. A famous researcher N.A. Vitashevsky publishes two versions of the olonkho of two sisters, and makes notes on the performance of olonkho. Thus, in the XIX century, a huge amount of material is collected on the Yakut heroic epos olonkho.

Key words: **folklore, oral folk art, olonkho, epic, researchers.**

В.В. Илларионов, *д-р филол. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*
Т.В. Илларионова*, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru*

ЗАМЕТКИ О ЯКУТСКОМ ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ – ОЛОНХО В XIX В.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект №16-06-00505 А «Эпико-фольклорное наследие народов арктической и субарктической зоны Северо-Востока России: трансформация культурного пространства, цифровые архивы, информационная система».

Статья посвящена истории изучения якутского героического эпоса – олонхо в XIX веке. Записи и публикации эпического наследия народа саха начались с первой половины XIX века. Впервые А.Ф. Миддендорфом зафиксировано олонхо «Эриэдэл Бэргэн» с передачей основного содержания на русском языке. Автор труда «О языке якутов» О.Н. Бётлингк издал с переводом на немецкий язык олонхо «Эр Соготох», которое было записано А.Я. Уваровским. Далее об олонхо упоминаются в трудах Г.Н. Потанина, Р. Маака, В.Л. Приклонского. Научное собирание и исследование олонхо, были начаты уже в 60-х гг. XIX в. И.А. Худяковым. Известно, что И.А. Худякову помогал Н.С. Горохов, который опубликовал олонхо «Юрюнг Уолан». Э.К. Пекарским издана «Образцы народной литературы якутов». С.В. Ястремский в статье «Народное творчество якутов» рассматривает сюжеты и образы олонхо. В.Л. Серошевский первый указал на отличия олонхо от других жанров. Известный исследователь Н.А. Виташевский, публикует два варианта олонхо о двух сестрах, и делает заметки об исполнении и бытовании олонхо. Таким образом, в XIX веке был собран огромный материал по якутскому героическому эпосу олонхо.

Ключевые слова: **фольклор, устное народное творчество, олонхо, эпос, исследователи.**

Впервые в научной литературе про якутский героический эпос было упомянуто А.Ф. Миддендорфом в труде «Путешествие на север и восток Сибири». В нем он пишет, как с интересом слушал олонхо, находясь в пути из Якутска в Охотск в 1844 г. При этом Миддендорф олонхо называет «сказкой». А про исполнение олонхо, пишет что рассказ сказки (т.е. олонхо) дается речитативом, а слова персонажей поются. И высказал мысль, о сходстве олонхо с эпосом киргизов и татар [1, с. 808]. В его путевых заметках есть содержание олонхо в сжатой форме «Эриэн тойон, Эбэрэччи хотун уола Эриэдэли Бэргэн» на русском языке [1, с. 808 – 819].

Якутский героический эпос напечатано в 1851 г. в труде О.Н. Бетлингка «О языке якутов». Олонхо было записано по памяти в Петербурге А.Я. Уваровским, русским старожилом Якутии, прекрасно владеющий якутским языком по просьбе О.Н. Бетлингка. Об олонхо А.Я. Уваровского О.Н. Бетлингк писал, что оно сочинено «в чисто якутском вкусе» [2, с. 443]. И действительно, в кратком изложении Уваровского удалось не только передать основное содержание олонхо, но и дать представление о стилевых и композиционных особенностях якутского олонхо вообще. Также О.Н. Бетлингк в своем труде впервые ввёл термин «олонхо» и «олонхосут» в научный оборот.

В своих изысканиях Г.Н. Потанин исходил из идеи, выработанной областниками: развитие мировой культуры состоит из синтеза азиатских и европейских форм и возрождении на этой основе народов Востока, посредническую же роль в этом процессе должна была сыграть просвещенная Сибирь, ее народы. Этим проникнуты статьи Потанина «Несколько вопросов по сравнительному изучению животного и мифического эпоса у народов севера Сибири» [3]; «Несколько вопросов по изучению поверий, сказаний, суеверных обычаев и обрядов у сибирских инородцев» [4]. В этих статьях Г.Н. Потанин пытался найти в эпосе тюрко-монгольских народов источник эпоса европейских народов. Для сравнительного анализа Г.Н. Потанин использовал материалы собранные И.А. Худяковым в верхоянском округе. В «Очерках северо-западной Монголии» опубликован пересказ олонхо «Боско» /Босхон/ [5, с. 629 – 641]. Один из вариантов олонхо «Мюлджю Сильном», дан в подробной записи политического ссыльного Е.И. Борисова Верхоянском округе, отбывший там политическую ссылку в 1880 – 1881 гг., в переводе на русский язык.

В 1853 – 1854 гг. по улусам вилюйского бассейна проходила экспедиция Р. Маака. Результаты экспедиции опубликовал в труде «Вилюйский округ Якутской области» [6]. Якутскому фольклору посвящен раздел «Несколько слов об якутском языке и о памятниках народного творчества в Вилюйском округе». В материалах содержатся записи об олонхо со слов священника Александра Попова. Так, отмечается о хорошем знании А. Поповым якутского языка, его интересе к якутскому олонхо. Также записан рассказ А. Попова о том, как, отправляясь в странствие, якутский богатырь втыкает в коновязь-сэргэ стрелу, которая должна свидетельствовать о его высоком предназначении [6, с. 300]. Кроме этого, Р. Мааком записан на якутском языке и в переводе на русский язык краткий сюжет олонхо, названный им «Якутская сказка, рассказанная якутом в селе Сунтар». Как следует из этого, с середины XIX в. эпические традиции сказительства, и в частности эпический стих, не претерпели до нашего времени значительных изменений.

1890-х годах В.Л. Приклонский опубликовал в труде «Три года в Якутской области» этнографическое приложение «Якутские народные поверья и сказки» [7; 8; 9], в который включил переводы и пересказы 7 записей олонхо на русском языке. К сожалению, В.Л. Приклонский не указал имена своих информантов.

Собиранием и исследованием устного народного творчества якутов занимался И.А. Худяков, который опубликовал «Верхоянский сборник» [10] и «Краткое описание Верхоянского округа» [11].

«Верхоянский сборник» представляет собой русский перевод собранного им богатого материала. И.А. Худяков включил крупное олонхо «Хаан Дьаргыстай», и три небольших олонхо. «Краткое описание Верхоянского округа» И.А. Худякова является первой обстоятельной монографией этнографического изучения первой обстоятельной монографией этнографического изучения не только населения Верхоянского округа, но и населения всей Якутии. В последней главе автор дает блестящую характеристику якутского фольклора. И.А. Худякову принадлежит продуманная жанровая характеристика якутского фольклора. У И.А. Худякова фактически объединяются якутский героический эпос *олонхо* и сказка *остуоруйа*. Термин «сказка» в применении олонхо был введен в научный обиход И.А. Худяковым. Частично это обусловлено тем, что верхоянские якуты сказку называют «олонхо без песни». У И.А. Худякова были и свои соображения: в олонхо ясно обнаруживаются сказочные мотивы в поэтике и в действиях героев. Худяков в своем труде дает анализ якутского олонхо. Олонхо И.А. Худяков называет главным родом поэзии якутов, «главным средством просвещения» [11, с. 372], «главным средством для объяснения всех явлений жизни». В олонхо исследователь видел зародыш народной оперы. Автор с восхищением пишет о мастерстве якутских олнохосутов и сравнивает олонхо с «Илиадой» и «Одиссеей». Известно, что И.А. Худякову помогал местный интеллигент Н.С. Горохов, который опубликовал в русском переводе олонхо «Юрюнг Уолан» [12, с. 43 – 54]. Это было первое печатное исследование об эпосе якутов. Текст олонхо сопроводил примечаниями, в которых он сделал ряд интересных замечаний об олонхо. Дано 87 примечаний про мифологию, этнографию якутов, понятие олонхо, олонхосутов, дает полное описание персонажей олонхо. Таким образом, Н.С. Горохова надо считать одним из первых исследователей олонхо.

Э.К. Пекарский не оставил теоретического исследования об олонхо, но им была проведена текстологическая работа, которая отразилась в «Образцах народной литературы якутов». В статье «Якутская сказка» Э.К. Пекарский не выделял олонхо в отдельный жанр, а относил его к жанру [13, с. 423]. Незаменимый справочный материал представляет его многотомный «Словарь якутского языка», в котором Э.К. Пекарский дает истолкование персонажей, характеристики образов, и понятий олонхо.

В «Образцы народной литературы якутов» С.В. Ястремского включены два предисловия: С.Е. Малова и С.В. Ястремского. В предисловии С.Е. Малова даны сюжеты, опубликованные в «Образцах народной литературы якутов», подготовленные С.В. Ястремским. С.Е. Малов в статье разбирает этимологию персонажей олонхо. Также впервые поставлен вопрос о разбивке олонхо на стихотворные строки. С.В. Ястремский в статье «Народное творчество якутов» рассматривает сюжеты и образы олонхо, также уделяя внимание языку и стилю олонхо [14]. Он также дал каждому тексту подробную характеристику, указав, где, когда и от кого записан, или кто предоставил тот или иной текст.

В работе В.Л. Серошевского «Якуты» устному народному творчеству посвящена глава «Народное словесное творчество», в которой говорится о якутском героическом эпосе, и жанровом составе олонхо [15]. В статье об олонхо он дает описание героев олонхо, приводит данные, свидетельствующие о необыкновенном мастерстве олонхосутов.

Собиранием материалов по фольклору занимался краевед и археолог М.П. Овчинников находившийся в ссылке в 1881–1894 гг. в г. Олекминске. Им опубликован пересказ олонхо «Сордохой богатырь» («Ураанхай саха оҕото») [16], записанный в 1889 г. со слов старосты Мальжегарского наслега Олекминского округа Николая Габышева. Вольный перевод олонхо «Несчастный богатырь». В олонхо сказывается путешествие богатыря в царство Кара-Хана и женитьба его на дочери Кыыс Кылбая. Отзыв на публикацию написал Э.К. Пекарский [17].

Также 1897 г. опубликовал олонхо под названием «Повесть о якутском богатыре» [18].

Известный исследователь Николай Алексеевич Виташевский в статье «К материалом о якутских сказках» [19] даёт общую характеристику якутского фольклора (на основе личных материалов 1887 – 1891 г.). В разряд сказок автор относит и олонхо, и собственно сказки. И публикует два варианта олонхо о двух сестрах. Тексты сопровождались вступительными статьями. В них сообщались сведения об исполнении и бытовании олонхо.

Таким образом, в XIX веке был собран огромный материал по якутскому героическому эпосу олонхо. Это имело колоссальное значение для развития науки о якутском героическом эпосе.

Библиографический список

1. Миддендорф А. Коренные жители Сибири. *Путешествие на север и восток Сибири*. Санкт-Петербург, 1878; Ч. 2: 620 – 833.
2. *Учёные записки Академии наук по первому и третьему отделениям*. Санкт-Петербург, 1853. Т. 1, Вып. 4.
3. Потанин Г.Н. Несколько вопросов по сравнительному изучению животного и мифического эпоса у народов Сибири. *Известие ИРГО. Приложение*. 1880; Т. 16, Вып. 2: 1 – 3.
4. Потанин Г.Н. Несколько вопросов по изучению поверий, сказаний, суеверных обычаев и обрядов у сибирских иногородцев: программа. *Известие ИРГО. Приложение*. 1881; Т. 17. Вып. 3: 1 – 13.
5. Потанин Г.Н. *Очерки северо-западной Монголии*. Санкт-Петербург, 1883.
6. Маак Р.К. *Вилюйский округ.* Москва: Яна, 1994.
7. Приклонский В.Л. Якутские народные поверья и сказки: прил. к этногр. очерку «Три года в Якутской области». *Живая старина*. 1890. Вып. 1: 16 – 33.
8. Приклонский В.Л. Якутские народные поверья и сказки: прил. к этногр. очерку «Три года в Якутской области». *Живая старина*. 1891. Вып. 3: 165 – 179.
9. Приклонский В.Л. Якутские народные поверья и сказки: прил. к этногр. очерку «Три года в Якутской области». *Живая старина*. 1891. Вып. 4: 139 – 148.
10. Худяков И.А. *Верхоянский сборник: якутские сказки, песни, загадки и пословицы, а также рус. сказки и песни, записанные в Верхоянском округе*. Иркутск, 1890.
11. Худяков И.А. *Краткое описание Верхоянского округа.* Ленинград: Наука, 1969.
12. Горохов Н.С. Юрюнг Уолан: якутская сказка. *Известие ВСОРГО*. 1884; Т. XV: 43 – 60.
13. Пекарский Э.К. Якутская сказка. *Сергею Федоровичу Ольденбургу: к 60-летию науч.-обществ. деятельности.* Ленинград, 1934: 421 – 426.
14. Ястремский С.В. *Образцы народной литературы якутов*. Москва: Издательство АН СССР, 1929.
15. Серошевский В.Л. *Якуты: опыт этнографического исследования*. Якутск, 1993.
16. Овчинников М.П. Сордохай богатырь. *Известие ВСОРГО.* 1904. Т. 35, № 2: 1 – 8.
17. Пекарский Э.К. Отзыв о Сордохай богатыре. *Живая старина.* 1908. Вып. 4: 505 – 507.
18. Овчинников М.П. Из материалов по этнографии якутов: Легенды, сказки, предания. *Этнографическое обозрение*. 1897; Т. 34, № 3: 148 – 184.
19. Виташевский Н.А. К материалам о якутских сказках. *Живая старина.* 1912; Вып. 2-4: 449 – 466.

References

1. Middendorf A. Korennye zhiteli Sibiri. *Puteshestvie na sever i vostok Sibiri*. Sankt-Peterburg, 1878; Ch. 2: 620 – 833.
2. *Uchenye zapiski Akademii nauk po pervomu i tret'emu otdeleniyam*. Sankt-Peterburg, 1853. T. 1, Vyp. 4.
3. Potanin G.N. Neskol'ko voprosov po sravnitel'nomu izucheniyu zhivotnogo i mificheskogo `eposa u narodov Sibiri. *Izvestie IRGO. Prilozhenie*. 1880; T. 16, Vyp. 2: 1 – 3.
4. Potanin G.N. Neskol'ko voprosov po izucheniyu poverij, skazanij, suevernyh obychaev i obryadov u sibirskih inogorodcev: programma. *Izvestie IRGO. Prilozhenie*. 1881; T. 17. Vyp. 3: 1 – 13.
5. Potanin G.N. *Ocherki severo-zapadnoj Mongolii*. Sankt-Peterburg, 1883.
6. Maak R.K. *Vilyujskij okrug.* Moskva: Yana, 1994.
7. Priklonskij V.L. Yakutskie narodnye pover'ya i skazki: pril. k `etnogr. ocherku «Tri goda v Yakutskoj oblasti». *Zhivaya starina*. 1890. Vyp. 1: 16 – 33.
8. Priklonskij V.L. Yakutskie narodnye pover'ya i skazki: pril. k `etnogr. ocherku «Tri goda v Yakutskoj oblasti». *Zhivaya starina*. 1891. Vyp. 3: 165 – 179.
9. Priklonskij V.L. Yakutskie narodnye pover'ya i skazki: pril. k `etnogr. ocherku «Tri goda v Yakutskoj oblasti». *Zhivaya starina*. 1891. Vyp. 4: 139 – 148.
10. Hudyakov I.A. *Verhoyanskij sbornik: yakutskie skazki, pesni, zagadki i poslovicy, a takzhe rus. skazki i pesni, zapisannye v Verhoyanskom okruge*. Irkutsk, 1890.
11. Hudyakov I.A. *Kratkoe opisanie Verhoyanskogo okruga.* Leningrad: Nauka, 1969.
12. Gorohov N.S. Yuryung Uolan: yakutskaya skazka. *Izvestie VSORGO*. 1884; T. XV: 43 – 60.
13. Pekarskij `E.K. Yakutskaya skazka. *Sergeyu Fedorovichu Ol'denburgu: k 60-letiyu nauch.-obschestv. deyatel'nosti.* Leningrad, 1934: 421 – 426.
14. Yastremskij S.V. *Obrazcy narodnoj literatury yakutov*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1929.
15. Seroshevskij V.L. *Yakuty: opyt `etnograficheskogo issledovaniya*. Yakutsk, 1993.
16. Ovchinnikov M.P. Sordohaj bogatyr'. *Izvestie VSORGO.* 1904. T. 35, № 2: 1 – 8.
17. Pekarskij `E.K. Otzyv o Sordohaj bogatyre. *Zhivaya starina.* 1908. Vyp. 4: 505 – 507.
18. Ovchinnikov M.P. Iz materialov po `etnografii yakutov: Legendy, skazki, predaniya. *`Etnograficheskoe obozrenie.* 1897; T. 34, № 3: 148 – 184.
19. Vitashevskij N.A. K materialam o yakutskih skazkah. *Zhivaya starina.* 1912; Vyp. 2-4: 449 – 466.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 81'42+07

Ju Chuanya, *postgraduate, Tomsk state university (Tomsk, Russia), E-mail: 450076784@qq.com*

INTERNET-COMMENTARY AS A FORM OF EVALUATION FOR THE GUEST IN THE CULTURAL AND EDUCATIONAL RADIO. The article presents a study of Internet commentary. Internet commentary is considered an object of interdisciplinary research and a variation of radio text included in the structure of radio discourse. The focus is on the study of the commentary to the cultural and educational radio program. The analysis is based on the material of the commentaries to the radio programs "Cultural Shock", "Book Casino", "Unforgiven Time", which are broadcasted on the radio station "Echo of Moscow". The analysis in the communicative-pragmatic aspect has attracted critical commentaries for the guest, who is invited to the studio. The author reveals the main tactics and language means of positive and negative evaluation for the guest of the program.

*Key words***: internet-commentary, radio discourse, strategy of evaluation, tactic, radio guests.**

Цзюй Чуанья*, аспирант, Томский государственный университет, г. Томск, E-mail: 450076784@qq.com*

ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЙ КАК ФОРМА ОЦЕНИВАНИЯ ГОСТЯ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАДИОПРОГРАММЫ

Статья посвящена исследованию интернет-комментария. Интернет-комментарий рассматривается как объект междисциплинарных исследований и как разновидность радиотекста, входящего в структуру радиодискурса. В центре внимания – изучение комментария к культурно-просветительской радиопрограмме. Анализ проводится на материале комментариев к радиопрограммам «Культурный шок», «Книжное казино», «Непрошедшее время», выходящих в эфир радиостанции «Эхо Москвы». К анализу, проводимому в коммуникативно-прагматическом аспекте, привлечены комментарии, оценивающие приглашённого в студию гостя. Выявлены основные тактики и средства языкового воплощения положительно оценивающих и отрицательно оценивающих высказываний, адресованных гостю программы.

Ключевые слова: **интернет-комментарий, радиодискурс, стратегия оценивания, тактика, гость радиопрограммы.**

Постановка научной проблемы. Новые информационно-коммуникационные технологии способствуют развитию СМИ и появлению в них текстов новых жанров. В последнее время внимание лингвистов сконцентрировано на новых жанрах интернет-дискурса, в числе которых блоги, чаты, форумы и др. Среди текстов новых жанров доминирует интернет-комментарий: он выступает как новая форма обратной связи и, следовательно, расширяет возможности массовой коммуникации. Для лингвиста интернет-комментарий становится новой разновидностью современного медиатекста.

Цель данного исследования – изучить стратегию оценивания в интернет-комментариях к радиопрограмме через выявление применяемых комментаторами коммуникативных тактик и их языкового воплощения. Занимая значительное место в радиодискурсе, интернет-комментарий, адресованный гостю радиопрограммы, пока не изучен.

Актуальность и новизна работы заключены в коммуникативно-прагматическом аспекте исследования интернет-комментария как формы обратной связи в радиодискурсе, и в частности в аспекте реализации стратегии оценивания. Впервые в научном исследовании гость радиопрограммы становится объектом представленных в интернет-комментариях рефлексий слушателей.

Степень изученности проблемы. Интернет-комментарий является объектом междисциплинарного исследования, активно изучается учёными, работающими в разных гуманитарных направлениях: в журналистике, психологии, рекламе лингвистике, медиалингвистике.

В психологии при изучении интернет-комментария акцент делается на отражении в нём национального мировосприятия, которое «рассматривается через субъективные приоритеты человека, его прошлый опыт и окружающий его мир, соотносится с актуальными объектами действительности и понимается как вербальное отражение действительности» [1, с. 6].

Исследователи рекламы рассматривают интернет-комментарий с точки зрения того, как он формирует авторитетное мнение и влияет на принимаемое современными онлайн-покупателями решение. Китайские учёные выявляют факторы, обусловливающие доверие к комментарию, в числе которых следующие: положительная или отрицательная направленность комментария, степень подробности текста, согласованность выражаемого мнения с представленными в других комментариях [2, p. 133].

Учёными, работающими в области теории журналистики, описываются особенности интернет-комментария, в числе которых, например, «недолговечность и мозаичность»; отмечается, что речевой жанр интернет-комментария формируется на основе социальных медиа [3, с. 85]. Опираясь на печатные СМИ, А.А. Тертычный исследует комментарий в трёх аспектах. На взгляд исследователя, «интернет-комментарий является отдельным жанром интернет-коммуникации, находящимся на стыке с другими жанрами. С одной стороны, он является продуктом устной речи, с другой – письменной, с третьей – продуктом разнообразных интернет-трендов, задающих особенности и нормы построения текста» [4, с. 54].

Интернет-комментарий становится одним из новых понятий в медиалингвистике, для которой актуально изучение интернет-комментария как новой разновидности медиатекста и как формы обратной связи в медиадискурсе [5, с. 139].

Изучение интернет-комментария осуществляется на материале онлайн-портала [6; 7; 8]; персонального интернет-дискурса [9; 10]; интернет-версий печатных изданий [4]; эксперимента [11; 12; 13]; радиопрограммы [5].

Методология исследования интернет-комментария находится на стадии становления. Среди наиболее используемых методов изучения интернет-комментария в лингвистике можно отметить следующие: интенциональный метод, «представляющий внутреннюю конституцию данности определённого объекта» [8]; экспериментальный метод, «используемый для проверки гипотезы» через результаты эксперимента [11; 12; 13]; лингвистический анализ, репрезентирующий языковые средства реализации речевых жанров интернет-комментария [3; 5; 9].

В данном исследовании, выполненном на материале комментариев к культурно-просветительским радиопрограммам, комментарий расценивается как форма обратной связи с адресатом. С коммуникативно-прагматической точки зрения комментарий выступает как продолжение программы, выражающееся в адресно направленном общении комментатора с гостем прошедшей программы. Авторы комментариев, выражая своё оценочное мнение (положительное или отрицательное) к событию или к участникам коммуникации, создают новую дискуссионную площадку после окончания программы, по существу, продолжая её. Такая квалификация комментария к программе соответствует подходу, в рамках которого интернет-комментарий понимается как «структурная и коммуникативная единица радиогипертекста» [5, с. 139].

Интернет-комментарий в радиодискурсе в коммуникативно-прагматическом аспекте исследован пока недостаточно [5; 9]. При этом замечено, что в интернет-комментариях ключевое положение занимает стратегия оценивания, которую репрезентирует значительное разнообразие лексических, словообразовательных, синтаксических, стилистических оценочных единиц [14, с. 33].

Анализ. Материалом для данного исследования послужили комментарии к программам, в которых ведущие вместе с гостями обсуждают социально значимые, литературные или культурные события. Проанализировано более 550 интернет-комментариев, отражающих стратегию оценивания гостей программы.

Гости программы являются активными её участниками: это люди творческих профессий, которые приглашены в студию как профессионалы в своём деле, имеют высокий социальный статус, владеют литературным языком. Несмотря на отмеченную значимость гостя, выявлено, что стратегия оценивания в интернет-комментарии выражается как в положительных, так и отрицательных комментариях, которые реализуются соответствующими коммуникативными тактиками.

Положительный вектор оценивания репрезентируется тактикой **похвалы**, вербализация которой осуществляется прилагательными с положительной оценкой и наречием со значением усиления выражаемой прилагательным оценки: ***хорошие*** *гости* ***очень интересный*** *собеседник*.

Авторы комментариев эксплицитно акцентируют внимание на знании занимаемой гостем позиции, подчёркивают его профессиональные качества, для чего применяют коммуникативную **тактику комплимента**: *Андрей Сергеевич Смирнов –* ***прекрасный актер***, ***режиссер и Человек***; *Г-жа Малиновская –* ***выдающийся специалист***. Комментаторы признают успешность участия гостя в программе и имплицитно выражают эмоцию восхищения и уважения к высокой его разносторонности и квалификации: *Сергей Медведев* ***вполне мог быть приглашенным в ОСОБОЕ МНЕНИЕ***.

Тактика признания в любви к гостю радиопрограммы как автору и к его творчеству осуществляется глаголами чувств: ***Люблю*** *слушать Юлию*; ***Обожаю Дину Рубину с детства***! ***Однажды*** *у нас в доме появилась какая-то книжечка, не знаю, книга или журнал. Без начала и конца, из кусочков склеенная. И там было про исправительно-трудовую колонию и Алтухова. Ну, над первым рассказом я* ***умирала от смеха***, ***лёжа на полу,*** *чтобы некуда падать было*.

Тактика благодарности. Основным маркёром выражения благодарности является слово «спасибо», которое сопровождается эмоционально и экспрессивно окрашенными лексическими единицами, восклицательным знаком (или несколькими): ***ГОсть*** *похож на очень* ***приятного*** *Деда Мороза), а ведущая на очень приятную Снегурочку)****!! Спасибо***; ***Огромное Вам спасибо!*** *Вы даете будущее талантливым детям, значит, есть будущее*; ***Спасибо А. Малашенко за простоту и ясность***; ***Очень даже интересная*** *передача.* ***Спасибо*** *Маркову, что он умеет говорить просто об очень сложном; Лиличка, милая?!* ***Спасибо*** *за талант, гражданственность, храбрость. Вы и иже с Вами – цивилизационное будущее страны.*

Тактика поздравления в комментариях касается как результатов профессиональной деятельности, так и субъективной жизни гостя. Реальное знакомство или эмоциональное соучастие и сопереживание гостю приводят к смешению стилей в выражении мнений и эмоций: *респект Виктору*. *П****оздравляю со сбычей мечт****. Огромный труд и огромная польза для будущих поколений*; *какой, оказывается, Владимир разносторонний человек – ученый, политик, путешественник, писатель.* ***С дебютом и успехов***.

Тактика пожелания репрезентируется как «стереотипными», так и «индивидуализированными» формулами. В первом случае выражается пожелание счастья, долголетия, успехов, удачи, здоровья и др. [15, с. 162]: ***Дай Вам Бог здоровья и долгих лет жизни****!* Основанием для индивидуализированного пожелания становится тот или иной личный опыт комментатора: *уважаемый Резо, посмотрев несколько Ваших фильмов, поняла, что наконец то появился режиссер уровня Э. Рязанова, М. Захарова!!* ***Желаю Вам творческих успехов и жду новых фильмов***.

Тактика неформального обращения свидетельствует о знакомстве комментатора с гостем: ***Сереж***, привет; ***Дорогой Борис Семенович****! Очень рад Вас видеть полного оптимизма и в добром здравии*.

Интернет-комментарий предоставляет свободу для демонстрации личного мнения слушателей. А так как всё хорошее (всё, что нравится) расценивается как норма и редко становится объектом рефлексий, отрицательно воспринимаемое комментируется чаще.

Наиболее частотно используется **коммуникативная тактика критики**. Основным средством языкового воплощения критических замечаний становится прилагательное с отрицательной оценкой: ***Какие неприятные участники*** передачи...; риторический вопрос: *приглашённые компетентные гости –* ***артисты, или заложники****??*; восклицательное предложение: *Ерофеева не слушаю после подписанства –* ***он для меня упал на дно***!

Тактика иронии обычно используется для дискредитации оппонента. В основе лежит переносный положительный смысл в противоположном значении: ***интересное интервью***. *Иллюстрирует как сложно эксперту отвечать на* ***глупые вопросы***; *Ах,* ***Кончита****! :)* ***Чемпионка*** по ***выносу мозга*** (или что у них там в черепе?))). Характеризуя недоверие к гостю программы, комментатор прибегает к цитированию: «Это честные деньги? – Да, ***за них я заплатил собственной честью***», – М. Горький.

Тактика троллинга проявляется в принижении достоинств гостя с целью намеренного создания конфликтной обстановки и нарушения речевого этикета.

Например, в ситуации оскорбления гостя используется сниженная лексика и фразеология: *Историки,* ***мать вашу***; ***дурак ты, булкин, просто дурак***; ***Каша в головах*** *у собеседников удивительная*.

Заключение. Обобщая языковые средства, которые участвуют в реализации коммуникативной стратегии оценивания гостей в комментариях к культурно-просветительской радиопрограмме, отметим следующие:

1) положительно оценочная лексика: а) в форме прилагательного или причастия с положительной оценкой: *замечательный*, *хороший*, *интересный*, *прекрасный*, *потрясающий*, *захватывающий*, *выдающийся и др.*; б) наречие со значением уверенности в признании работы гостя: *невероятно*, *очень*, *вполне*, *интересно*;

2) отрицательно-оценочная лексика: а) в форме прилагательного: *смешной*, *несчастный*, *алчный*, *недоброжелательный*, *завистливый*, *глупый*, *неприятный и др.*.; б) междометие: *фу*, *увы*, *ах*; в) употребление лексики разговорной и стилистически сниженной речи с отрицательной оценкой для выражения агрессивности: *блин*, *дурак*, *болтуны*, *позорник*, *ужас*, *врёт*, *надоел*.

3) восклицательные предложения в положительно-оценочных и отрицательно-оценочных высказываниях: ***Замечательный*** *Автор (книги),* Дмитрий, ***какой Вы умница!!!!***, ***Болтуны***!!!, ***Кончита***!!!

4) однородные члены предложения (для усиления эмоционально-экспрессивного выражения оценки): ***замечательный*** артист и ***замечательный*** рассказчик; ***замечательный собеседник!!!!*** *В таком возрасте* ***такая память*** и ***такая светлая голова***. *Завидую*; ***жирный*** *(это не о внешнем облике),* ***хитрый***, ***умный***, ***скользкий котяра*** *с тремя гражданствами*!

5) предложение с многоточием углубляет положительную или отрицательную оценку автора комментария, обращённого к гостю: *Спасибо Владимир!!!* ***Замечательный рассказ....просто нет больше слов***..; *вот это* ***страшилище***....; ***какие неприятные участники*** *передачи*....

6) выделение слов прописными буквами для привлечения внимания адресата: ***ПОЗОРИЩЕ***; ***ОСОБОЕ МНЕНИЕ***; ***Человек***; ***ВСЁ ВРУТ***; *Просто бы уж написали –* ***МАСТЕР****! Это правильнее, ибо* ***Великих Мастеров*** *не существует! Это тоже самое, что Великий Бог, Великий Старец)))*.

Используются и невербальные средства: разнообразные смайлы применяются для обозначения шутки, выражения критики или другого субъективного чувства:))); :); (((.

Значимость и обоснованность проведённого исследования состоит в том, что анализ, в котором интернет-комментарий рассматривается как единица радиодискурса, соответствует концепциям, в центре которых гипертекстовая природа медиатекста. Предпринятый подход расширяет представление о современных коммуникативных процессах в медиадискурсе и о современном медиатексте.

Библиографический список

1. Абдуллина Л.Р. Интернет-комментарии как отражение национального мировосприятия (на материале французского и русского языков). *Вестник Воронежского государственного университета*. 2016; 1: 5 – 6.
2. Чжан Вэйвэй, Бай Лу. Обзор исследования факторов влияния достоверности онлайн-комментариев. *Информационные исследования: Теория и применение*. 2016; 6: 135 – 142. 网络评论可信度影响因素研究述评. 情报理论与实践. 2016. 第135 – 142.
3. Гридасова В.А. Языковые особенности жанра комментария в социальных медиа. *Материалы XLI региональной студенческой научно-практической конференции*. 10 – 28 октября. Омск, 2017: 84 – 88.
4. Тертычный А.А. *Жанры периодической печати*. Москва: Аспект Пресс, 2000.
5. Нестерова Н.Г. Интернет-комментарий к радиопрограмме как коммуникативная единица радиотекста. *Коммуникативные исследования*. 2018; 2: 138 – 151.
6. Дахалаева Е.Ч. Интернет-комментарии портала «Новости mail.ru» как объект лингвистического исследования. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; 6: 780 – 787.
7. Курейко В.В. Метафорическая репрезентация «Евромайдана» в комментариях новостных порталов. *Актуальные проблемы филологии и педагагической лингвистики*. 2017; 1: 97 – 103.
8. Ляпун С.В., Соколова Г.В. Вербализация эмоциональной напряженности в интернет-комментариях читателей «Новой газеты». *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2016; 4: 231 – 235.
9. Сидорова И.Г. *Коммуникативно-прагматические характеристики жанров персонального интернет-дискурса: сайт, блог, социальная сеть, комментарий*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Волгоград, 2014.
10. Митягина В.А. Интернет-комментарий как коммуникативное действие. *Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе*: *межвузовский сборник научных трудов*. Выпуск 10. Орёл, 2012: 189 – 195.
11. Абросимова Е.А., Кравченко Ю.Д. Диапазон интерпретаций медиатекста в читательских комментариях (на материале интернет-комментариев и данных эксперимента). *Коммуникативное пространство культуры: Материалы международной научной конференции*. Орёл, 2017: 248 – 252.
12. Anderson A.A., Brossard D., Scheufele D.A., Xenos M.A. et al. (2014) The “Nasty Effect:” Online Incivility and Risk Perceptions of Emerging Technologies. *Journal of Computer and Mediated Communication*. 2014; 19: 373 – 378.
13. Lee E. That’s Not the Way It Is: How User-Generated Comments on the News Affect Perceived Media Bias. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2012; 18: 32 – 45.
14. Нестерова Н.Г. Коммуникативно-прагматический потенциал оценки в речи радиоведущего. *Вестник Томского государственного университета*. 2011; 353: 30 – 33.
15. Гончар М.С. Лингвокультурологическая интерференция в речи представителей культур восточной и юго-восточной Азии (на примере речевого акта *пожелание*). *Вестник Псковского государственного университета*. 2014; 4: 161 – 163.

References

1. Abdullina L.R. Internet-kommentarii kak otrazhenie nacional’nogo mirovospriyatiya (na materiale francuzskogo i russkogo yazykov). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; 1: 5 – 6.
2. Chzhan V`ejv`ej, Baj Lu. Obzor issledovaniya faktorov vliyaniya dostovernosti onlajn-kommentariev. *Informacionnye issledovaniya: Teoriya i primenenie*. 2016; 6: 135 – 142. 网络评论可信度影响因素研究述评. 情报理论与实践. 2016. 第135 – 142.
3. Gridasova V.A. Yazykovye osobennosti zhanra kommentariya v social’nyh media. *Materialy XLI regional’noj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 10 – 28 oktyabrya. Omsk, 2017: 84 – 88.
4. Tertychnyj A.A. *Zhanry periodicheskoj pechati*. Moskva: Aspekt Press, 2000.
5. Nesterova N.G. Internet-kommentarij k radioprogramme kak kommunikativnaya edinica radioteksta. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2018; 2: 138 – 151.
6. Dahalaeva E.Ch. Internet-kommentarii portala «Novosti mail.ru» kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; 6: 780 – 787.
7. Kurejko V.V. Metaforicheskaya reprezentaciya «Evromajdana» v kommentariyah novostnyh portalov. *Aktual’nye problemy filologii i pedagagicheskoj lingvistiki*. 2017; 1: 97 – 103.
8. Lyapun S.V., Sokolova G.V. Verbalizaciya `emocional’noj napryazhennosti v internet-kommentariyah chitatelej «Novoj gazety». *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; 4: 231 – 235.
9. Sidorova I.G. *Kommunikativno-pragmaticheskie harakteristiki zhanrov personal’nogo internet-diskursa: sajt, blog, social’naya set’, kommentarij*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2014.
10. Mityagina V.A. Internet-kommentarij kak kommunikativnoe dejstvie. *Zhanry i tipy teksta v nauchnom i medijnom diskurse*: *mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Vypusk 10. Orel, 2012: 189 – 195.
11. Abrosimova E.A., Kravchenko Yu.D. Diapazon interpretacij mediateksta v chitatel’skih kommentariyah (na materiale internet-kommentariev i dannyh `eksperimenta). *Kommunikativnoe prostranstvo kul’tury: Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Orel, 2017: 248 – 252.
12. Anderson A.A., Brossard D., Scheufele D.A., Xenos M.A. et al. (2014) The “Nasty Effect:” Online Incivility and Risk Perceptions of Emerging Technologies. *Journal of Computer and Mediated Communication*. 2014; 19: 373 – 378.
13. Lee E. That’s Not the Way It Is: How User-Generated Comments on the News Affect Perceived Media Bias. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2012; 18: 32 – 45.
14. Nesterova N.G. Kommunikativno-pragmaticheskij potencial ocenki v rechi radioveduschego. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 353: 30 – 33.
15. Gonchar M.S. Lingvokul’turologicheskaya interferenciya v rechi predstavitelej kul’tur vostochnoj i yugo-vostochnoj Azii (na primere rechevogo akta *pozhelanie*). *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 4: 161 – 163.

Статья поступила в редакцию 16.11.18

УДК 81

Shurpaeva M.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Deputy Director, Dagestan Institute of Pedagogy n.a. A.A. Taho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: m.shurpaeva@mail.ru*
Kurbanova Z.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Senior Researcher of Literature Sector, Dniepropetrovsk National University n.a. A.A. Tahoe-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: zaira2466 @ yandex.ru*

TO THE QUESTION OF PERSONAL DEVELOPMENT OF PUPILS OF THE PRIMARY SCHOOL ON THE MATERIAL OF READING AND ANALYSIS OF THE LITERATURE OF THE PEOPLE OF DAGESTAN. The article reveals a problem of personal development of primary school students on the material of reading and analysis of literature of the peoples of Dagestan, when in the process of working with artistic texts occurs: self-determination – the formation of the foundations of the civic identity of the student's personality; sense formation – determination of value reference points and meanings of educational activity on the basis of the development of cognitive interests; moral and ethical orientation aimed at the formation of a single and holistic image of the world with a diversity of cultures, nationalities, religions, the rejection of the division into "their" and "alien", the development of tolerance and respect for the history and culture of all peoples. Thus, working with literary texts not only stimulates the cognitive activity of younger schoolchildren, but also forms their civic identity.

*Key words***: personal development, native word, thematic principle, literary text, aesthetic wealth, Dagestan literature, perception of exemplary speech, cognitive activity, speech activity, sense-making, self-determination.**

М.И. Шурпаева*, д-р пед. наук, проф., зам. директора ДНИИП им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: m.shurpaeva@mail.ru*
З.Г. Курбанова, *канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр. сектора родных литератур ДНИИП им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: zaira2466 @yandex.ru*

К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА МАТЕРИАЛЕ ЧТЕНИЯ И АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

В данной статье раскрывается проблема личностного развития учащихся начальной школы на материале чтения и анализа литературы народов Дагестана, когда в процессе работы с художественными текстами происходит: самоопределение – формирование основ гражданской идентичности личности школьника; смыслообразование – определение ценностных ориентиров и смыслов учебной деятельности на основе развития познавательных интересов; нравственно-этическая ориентация, направленная на формирование единого и целостного образа мира при разнообразии культур, национальностей, религий, отказ от деления на «своих» и «чужих», развитие толерантности и уважения истории и культуры всех народов. Таким образом, работа с литературными текстами не только стимулирует познавательную активность младших школьников, но и формирует у них гражданскую идентичность.

Ключевые слова: **личностное развитие, родное слово, тематический принцип, литературный текст, эстетическое богатство, дагестанская литература, восприятие образцовой речи, познавательная активность, речевая активность, смыслообразование.**

Формированию личностных качеств, определяющих нравственно-этическую сторону воспитания младшего школьника, способствуют уроки родной литературы в начальной школе. Именно они призваны помочь ребенку в определении нравственных и духовных ценностей, понимании своего места в многополярном мире, уяснении того, что многообразие и разнообразие составляют основную ценность и богатство духовной культуры нашей великой страны. Литература народов Дагестана как учебный предмет обладает огромным воспитательным потенциалом, дающим возможность не только развивать интеллектуальные способности учащихся, но и формировать их ценностно мировоззренческие ориентиры, которые позволяют им адекватно воспринимать проблематику дагестанской литературы, т. е. включаться в диалог с писателем [1, с. 4]. Уроки чтения и анализа дагестанской литературы в начальной школе проводят по книге «Литература народов Дагестана: Книга для чтения в начальных классах городских школ» [2]. Исходя из тематического принципа расположения литературного материала, анализ художественных текстов проводится с установкой на идейную направленность их в соответствии с авторским замыслом. В раздел «Мой Дагестан» вошли как стихотворные, так и прозаические тексты, а также малые фольклорные жанры – пословицы, загадки, помогающие раскрыть главную мысль и развивающие познавательную активность младших школьников.

Так, на уроке чтения и анализа отрывков из поэмы Р. Гамзатова «Мой Дагестан» и повести М. Гаджиева «Друзья Мамеда» раскрывается идея или главная мысль, которую хотели выразить мастера пера: Родина – самое ценное и дорогое сердцу место каждого человека, у каждого она своя, неповторимая и бесконечно прекрасная. Цель урока заключается в том, чтобы в ходе анализа текста дать представление о том, как поэт образно повествует о появлении человека в Дагестане – превращении орла в горца; уяснить, какие черты характера дагестанцев Р. Гамзатов считает основополагающими и неизменными; сформировать умение воспринимать художественный образ через детали описания, изобразительно-выразительные средства языка; тематически связать анализ поэтического и прозаического отрывков. Планируемые результаты: сформировать у младшего школьника в ходе чтения и анализа отрывка из поэмы Р. Гамзатова «Мой Дагестан» и отрывка из повести М. Гаджиева «Друзья Мамеда» чувство гордости и любви к своей малой Родине, развить образное мышление, воображение, стимулировать познавательную активность. Оборудование может стать выставка книг Р. Гамзатова и его портрет, фотографии поэта, отрывок из фильма о нем, фотографии горного села Куруш.

В ходе вступительной беседы, на этапе первичного синтеза, учитель узнает о том, насколько хорошо младшие школьники знакомы с именем Расула Гамзатова, где находится памятник прославленному поэту и улица, названная в его честь. Рассказ учителя о поэте необходимо сопроводить его фотографиями, снимками отца – Г. Цадасы, семьи, его родного аула. Учитель должен организовать выставку книг поэта, прекрасно иллюстрированных, несомненно, привлекающих их к чтению – рассматриванию. Словарная работа должна проводиться до чтения, во время чтения и после него, так как необходимо учить ребенка думать на всех этапах работы с текстом. Необходима семантическая работа со словами: мерцать, колокола, ощипать, легенда, очаг, сакля. Первичное чтение отрывка из поэмы должно быть образцовым, так как от него зависит, проявят ли младшие школьники интерес к чтению, поэтому читать должен сам учитель или отрывок должен прозвучать в исполнении мастера художественного слова в аудиозаписи. После чтения очень важна проверка первичного восприятия литературного текста, когда в ходе беседы звучат оценочные суждения учащихся о том, понравился ли отрывок и чем запомнился. Тут важно не перегружать школьников вопросами, потому что подробно рассмотреть все аспекты повествования необходимо во время анализа – самой сложной части работы над текстом. В начальной школе учащимся не обязательно знать названия всех тропов, но, вместе с тем, необходимо научить видеть образные слова и выражения, вдумываться в смысл фраз, выбор слов, уметь воссоздавать в своем воображении художественный образ, постигать идею и авторский замысел.

В ходе анализа стиля произведения, образной системы и сюжета учитель выясняет, какими эпитетами наделяет поэт родной край (маленькая, простая, гордая страна). Расул Гамзатов с первых строк подчеркивает многообразие языков, культур народов Дагестана, что составляет его величайшее богатство и ценность. Вместе у людей получается все – и рассказать, и вспахать, и построить. То и есть, объединившись, люди преобразуют себя, землю, мир. Дагестан – горная страна, поэт проводит словообразовательный и этимологический анализ этого слова и обращается с вопросом: «Где твой Дагестан?» к одному из представителей дагестанского народа – андийцу. Тот, оглядывась вокруг себя, объясняет, что Родина – все, что окружает человека: снег, горы, воздух, трава. «Мой Дагестан – везде», – отвечает он. Поэт подчёркивает разнообразие и общность всех народов, населяющих этот благословенный край, который не нужно сравнивать с другими странами, потому что он особенный, неповторимый. Описывая Дагестан, Р. Гамзатов метафорически рисует образ замечательного дома, с крепкими стенами и крышей, новыми окнами и дверями, который стоит на своем месте, там, где и должен стоять. Поднявшись на самую высокую гору, поэт обозревает все дороги, дома: Дагестан – это маленькая, но вместе с тем большая горная республика, дома древних аулов теснятся друг к дружке, но сердце горцев широко раскрыто всем гостям и друзьям. Потому что самые гостеприимные люди на свете – дагестанцы. Автор упоминает о надписи на дверях, призывающей гостя зайти к очагу, поэт сокрушается о том, что нет таких ворот в Дагестане, где можно было бы написать: «Огонь в очаге горит, входите, гости. Приглашаем вас: не стесняйтесь, входите, горит огонь в очаге, и светла вода в родниках, милости просим!» Такой повтор совершенно не случаен, он усиливает мысль о том, что гостеприимство в крови у дагестанцев, сердца их широки, добры и радушны. Прочитайте, как, по мнению поэта, появились дагестанцы? Автор подчёркивает, как много легенд, сказок и мифов сложено об этом. Но ему запомнился один рассказ, услышанный в детстве. Он повествует о том, что Земля уже была заселена зверями и птицами,

слышались их разные голоса, но не было голоса человека. Важно найти и перечитать это образное описание нашей планеты, походившей «на рот без языка, на грудь без сердца». Такое яркий и чувственный сравнительный оборот позволяет почти физически ощутить пустоту земного мира и волнительный миг, предваряющий описание того, как же появился первый человек… Следующий абзац рисует образ отважных и сильных орлов, парящих в небе над землей. Их не испугал снег, такой густой и сильный, «словно ощипали всех птиц на свете и перья их пустили по ветру». Гипербола – преувеличение умело используется автором для создания картины вселенского масштаба, когда небо и земля смешались, чтобы породить нечто новое, очень важное и необыкновенное – человека. Р. Гамзатов дает нам описание летящего к гнезду орла, крылья которого он сравнивает с саблями, а клюв с кинжалами, что выдает его воинственный нрав, неустрашимость и отвагу. Чувство юмора не изменяет поэту, и устрашающую картину того, как орел врезается в скалу, он разбавляет шуткой: «Он ли забыл о высоте, высота ли забыла о нем…» С иронией он адресует эту легенду многим народам, населяющим Дагестан, многим вершинам дагестанских гор: Шахдагу, Турчидагу, Гунибу. Гамзатов-мудрец понимает, как бессмысленны эти споры, ведь неважно где, важен сам факт, который не меняет главного: «Швырни камень в птицу – птица умрет, швырни птицу в камень – птица умрет», но этот непреложный закон жизни и смерти на этот раз не сработал. Упавший орел не погиб. Как Р. Гамзатов описывает такое перевоплощение птицы в человека, такую волшебную трансформацию? Для этого поэт использует сравнительные обороты: « но тот, у которого крылья были подобны саблям, а клюв подобен кинжалу…»; «вместо сломанных крыльев у него выросли руки, одна половина клюва превратилась в обыкновенный, большой правда, нос, а вторая половина – в кинжал, висящий у горца на поясе». Что же осталось у него неизменным, прежним? Орлиным осталось сердце, бесстрашное и свободолюбивое. Под сердцем поэт подразумевает характер и натуру горцев. При описании того, как орел боролся за жизнь, отбиваясь от врагов, карабкаясь по отвесным скалам все выше и выше, поэт аллегорически повествует о тысячелетней борьбе горцев с врагами, явлениями природы – всеми трудностями человеческого бытия. Это предельно ясно выражено в предложении: «Пришлось ему бороться за свою жизнь». Р. Гамзатов пишет: « В небе над этой землей летали орлы, сильные и отважные птицы….» (крылья переломались, сердце билось, железные когти, острый клюв). Почему Р. Гамзатов сравнивает дагестанцев с орлами? Какую черту характера дагестанцев подчеркнул поэт, используя такую фразу: « трудно без крыльев добывать пищу, трудно без крыльев отбиваться от врагов». На что, по мнению автора, похожи сакли горцев? В ходе анализа стиля, образной системы, идет работа над композицией и идеей текста, когда автор, переложив древнюю легенду о происхождении дагестанцев от горных орлов, раскрывает их свободолюбивый и миролюбивый характер, делает акцент на гостеприимстве и радушие горцев, умении выживать в самых сложных и трудных условиях, объявляя свободу и независимость самой большой ценностью. Учащихся не просят находить сравнения и эпитеты, просто они размышляют над фразами, словами, и это помогает им представить собирательный художественный образ и практически ощутить выразительно-изобразительные возможности слова. В этой ситуации можно предложить школьникам небольшую исследовательскую работу, когда они могут найти тотемное животное, являющегося у определенного народа предметом особого культа. Так, тотемом вайнахского народа является волк, у ногайцев – небесная волчица, у русского народа особо почитаем медведь, у североамериканских индейцев – бизон, у всех дагестанских народов – горный орел. Тотемное животное заключает в себе все те качества и силу, которые определяют судьбу и характер народа, верящего в такое родство. Результаты исследования можно представить в виде рисунков. В ходе анализа текста школьники составляют подробный план пересказа.

Пересказ является завершающим этапом работы с художественным текстом. На обобщающем этапе урока предусматривается уточнение идеи произведения и помощь детям в осмыслении их читательской позиции. Обычно здесь используются такие приемы работы, как выборочное чтение или перечитывание, беседа и др. Например, после анализа отрывка из поэмы Р. Гамзатова «Мой Дагестан» можно обратиться к школьникам с вопросами и заданиями:

– Где поэт описывает появление человека в горах Дагестана? Найдите в тексте это описание.

– Во что превратились одна и другая половинка клюва орла?

– Почему Р. Гамзатов считает дагестанцев потомками орлиного племени?

– Согласны ли вы с ним?

– Понравился ли вам отрывок из большой поэмы нашего прославленного поэта?

Творческие работы по следам прочитанного предполагают деятельность детей с произведением, которая реализовала бы их собственное художественное отношение к прочитанному. Это может быть выразительное чтение с последующим обсуждением вариантов чтения, графическое иллюстрирование, творческий пересказ (с изменением лица рассказчика).

Такой опыт следует накапливать, так как это поможет развить творческие способности школьников, когда при создании собственного высказывания, они, опираясь на полученные знания, учатся передавать настроение с помощью описания природы, настроение персонажа с помощью описания мимики, жеста и т. п.

В продолжении темы любви к родному краю можно перейти к чтению и анализу отрывка из повести Меджида Гаджиева « Друзья Мамеда». До чтения текста учащимся задают вопрос о большой и малой Родине, чтобы сформировать у них чувство патриотизма и интернационализма, понятия этнической уникальности и осознания своего единства с многонациональным народом России. С целью познавательной активности можно предложить учащимся подготовить доклад о горном ауле Куруш, который считается самым высокогорным поселением в Европе (2560 м. над ур. моря). Для того чтобы определить тему чтения можно использовать прием вычленения ориентирующих слов текста. «Аул наш находится высоко в горах….» – это первая строка отрывка. Учитель наводит школьников на мысль о том, речь пойдет о дагестанском ауле Куруш. Примечательно то, что повествование в тексте идет от первого лица. О своей малой Родине рассказывает маленький мальчик, житель этого аула, такой прием позволяет передать искренность и непосредственность мировосприятия и точность повествования. От него мы узнаем, что там нет ни деревьев, ни кустов, а только скалы и альпийские луга. Жителей этого удивительного места окружают могучие горы Шалбуздага и Шахдага. Не каждый может понять такую суровую красоту Кавказских гор, именно поэтому после рассказа о родном крае попутчик в поезде назвал такие места «мрачными». Жителю средней полосы России трудно понять, как могут нравиться места, где нет « ни леса, ни кустов, одни скалы…». Важно донести до младших школьников мысль, что Родина – это лучшее место на земле и у каждого свое представление о красоте и богатстве родного края.

На вопрос учителя: « Как отреагировал на это маленький горец?», учащиеся находят в тексте ответ: «Я даже обиделся. Потому что места наши самые красивые на свете!». Приём перечитывания помогает уяснить идею произведения, обратить внимание на изобразительно-выразительные возможности языка произведения. Учитель обращает внимание на то, как описывается природа высокогорья, на использование эпитетов: «воздух прозрачный», «небо синее-синее», «снег сверкает белизной», « солнце огромное, и кажется, что оно совсем рядом», « много родников», «весело журчат», « превращаются в ручьи», «много фруктов». В ходе словесного рисования учащиеся воссоздают картины, описанные в художественном отрывке. Рассказ может быть дополнен и описанием необыкновенно звездного ночного неба, которое они наблюдали, будучи в горах. В любом случае, такое дополнение не будет лишним и значительно обогатит речь школьников, стимулирует воображение.

В качестве сравнения можно использовать рассказ М. Гаджиева и тот материал, который подготовил один из учеников об ауле Куруш. Очень важно, чтобы младшие школьники почувствовали разницу и могли практически различить художественный стиль повествования и научный. Такой прием будет способствовать формированию у них языкового чутья и чувства стиля. В ходе анализа отрывка учащиеся подробно пересказывают текст уже от третьего лица.

Завершающим этапом работы может стать творческое задание подготовить небольшой рассказ о своем ауле, его истории и природе.

Следующим произведением, раскрывающим лучшие человеческие качества дагестанцев, можно назвать стихотворение Р. Гамзатова «Песни о Дагестане». В этом произведении великого дагестанского поэта нарисован образ настоящих дагестанцев – мужественных и бесстрашных, гостеприимных и дружелюбных, добрых и высоконравственных. С первых же строк Р. Гамзатов обращает свой взор к мужчинам. Пороком, неприемлемым для горца, поэт считает трусость, потому что честь и доблесть – это то, чем больше жизнью дорожат дагестанские мужчины. В следующей строфе художник обращается к образу девушки-горянки – стыдливой и нежной, грациозной и скромной (ходят плавно, как луна – след в пыли не остается, и походка не слышна). Гостеприимство поэт провозглашает сущность жителей Страны гор. Он совершенно уверен в том, сердца и ладонь дагестанцев открыты всему миру, всей планете, всем гостям, огонь очага согреет каждого, кто приедет в горный край. Используя прием антитезы, Р. Гамзатов с юмором рисует образ тех, кто при появлении гостя «чешет сонный затылок, улыбается с трудом». Это те, кто не может называться дагестанцем, потому что уважение к гостю в крови земляков поэта. Соотечественники – предмет его гордости и вдохновения:

Знай же друг, что это племя
Выражает существо
Дагестанца, дагестанки,
Дагестана моего!

О том, насколько человек духовно связан со своей малой Родиной, повествуется в стихотворении Абдуселима Исмаилова «Большой человек». В самом названии стихотворения заключена метафора, потому что оно может рассматриваться не только в прямом, но и в переносном смысле. Большим человеком назван тот, в ком не угасает любовь к родному дому. Речь в нем идет от лица горского мальчика Муслима, который вырастит и уедет из родных мест, о чем очень сокрушается его мама. Ей кажется, что в далеком краю сын забудет родную улицу, дом, двор, где гулял босиком, и даже сестренку. Сердце матери наполняется печалью при мысли о разлуке с сыном. Правила горского этикета не позволяют ответить матери, но мысли-ответы мальчика звучат по-детски искренне и по-взрослому мудро. Он знает, что любовь к родному аулу, горам, лесу, катку останется в сердце, как далеко бы не забросила его судьба. Муслим понимает, что мама хочет видеть его большим (взрослым) человеком, и в его понимании большой человек– это тот, кто никогда не забывает дом, где живет мама, родной очаг и милые сердцу горы. Важно обратить внимание на описание картин

«малой родины», перечитать поэтические строки, чтобы каждый из школьников, используя прием словесного рисования, создал образ родного аула. Необходимо определить главную мысль автора, идею произведения, которая выражена в последних строках стихотворения:

Но только большим
Не становится тот,
Кто дом забывает,
Где мама живет.

Можно дать задание подобрать близкие к идее стихотворения пословицы и поговорки о любви к родному краю и ценности этого чувства.

Таким образом, на материале уроков литературы народов Дагестана происходит формирование таких характеристик личностного развития, как самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация, которые способствуют формированию основ гражданской идентичности развитию Я-концепции и самооценке личности, эстетических и этических чувств у младших школьников.

Библиографический список

1. Курбанова З.Г. *Методика анализа художественного произведения на уроках дагестанской литературы:* учебно-методическое пособие. Махачкала. 2018.
2. *Литература народов Дагестана: Книга для чтения в начальных классах городских школ.* Часть 10-ая. Авторы-составители: Г.И. Магомедов, М.И. Шурпаева. Махачкала, 2009.

References

1. Kurbanova Z.G. *Metodika analiza hudozhestvennogo proizvedeniya na urokah dagestanskoj literatury:* uchebno-metodicheskoe posobie. Mahachkala. 2018.
2. *Literatura narodov Dagestana: Kniga dlya chteniya v nachal'nyh klassah gorodskih shkol.* Chast' 10-aya. Avtory-sostaviteli: G.I. Magomedov, M.I. Shurpaeva. Mahachkala, 2009.

Статья поступила в редакцию 30 11.18

УДК 812

Ebzeeva Yu.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, PFUR (Moscow, Russia), E-mail: radogost2000@mail.ru*
Karabulatova I.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, professor-researcher of Department of Foreign Languages of Philological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: radogost2000@mail.ru*

ASSOCIATIVE PORTRAIT OF A MIGRANT. The modern transcultural conflict is especially vividly manifested now in the electronic information society, as globalization has a leading role in transformational strategies to change the identity of the modern linguistic personality. Migrants, who fall into a new sociocultural and language environment, fall into a situation of mental and socio-cultural discomfort, beginning to live a double life: the host community and the emancipating community. Under the influence of modern media, the attitude towards the migrant's image is changing: positive information contributes to the creation of a positive attitude towards the migrant's image and, conversely, negative information contributes to a negative perception of the image of migrants, which leads to distortions in the images of social groups and phenomena in the receiving community, "old" and "new" members of society.

Key words: **migrant, migrant-criminal, suggestive linguistics, electronic-digital discourse.**

Ю.Н. Эбзеева, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков филологического факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: radogost2000@mail.ru*
И.С. Карабулатова, *д-р филол. наук, проф.-исследователь каф. иностранных языков филологического факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: radogost2000@mail.ru*

АССОЦИАТИВНЫЙ ПОРТРЕТ МИГРАНТА

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ № 17-04-00607-ОГН «Этнолингвокультурологический скрининг политтехнологий ИГИЛ в работе с протестным поведением российской молодежи».

Современный транскультурный конфликт ярко выражен в электронно-цифровом дискурсе ввиду приоритета глобализации в трансформациях языковой личности. Мигранты, которые попадают в новую социокультурную и языковую среду, попадают в ситуацию ментального и социокультурного дискомфорта, начиная жить двойной жизнью: принимающего сообщества и отпускающего сообщества. Под воздействием современных СМИ отношение к образу мигранта меняется: позитивная информация способствует созданию положительного отношения к образу мигранта и, наоборот, отрицательно направленная информация способствует негативному восприятию образа мигрантов, что ведет к искажениям образов социальных групп и явлений в принимающем сообществе, в целом трансформируя идентичность как «старых», так и «новых» членов общества.

Ключевые слова: **мигрант, мигрант-преступник, суггестивная лингвистика, электронно-цифровой дискурс.**

Исследование суггестивных технологий в электронно-цифровом дискурсе представляет теоретический и практический интерес, поскольку большинство материалов в сети Интернет практически публикуются без какой-либо правки со стороны модераторов и/или администраторов. Соответственно, дискурсивная составляющая конструирования реальности в сети Интернет может быть представлена различными форматами коммуникативного взаимодействия, начиная от аргументов / рациональной контр-риторики и заканчивая различными оскорблениями, обманом / искажением сведений. Спектр комментариев к публикациям о мигрантов в электронных СМИ представляет собой богатый эмпирический материал для исследования. В современной социокультурной ситуации электронно-цифровой дискурс выполняет едва ли не доминирующую посредническую функцию между крупными социальными сообществами, поэтому процесс взаимодействия различных социальных групп переживает новый виток своего развития.

В нашем исследовании мы видим прилагательные, характеризующие образ мигранта в контексте частнооценочных значений в электронно-цифровом дискурсе. При психолингвистическом одной анализе в ходе целевой направленного ассоциативного здесь эксперимента к слову «мигрант» испытуемым (180/ 120) было дано ведет задание привести адаптационный ассоциативные ответы плана в виде: имен человек прилагательных (в связи отражением с этим аудитории полити был задан неосознанной вопрос «Мигрант, которых какой он?»). Направленный социальное ассоциативный эксперимент разных широко используется результате для исследования ломакина глубинной семантики эпоха слова. следующем

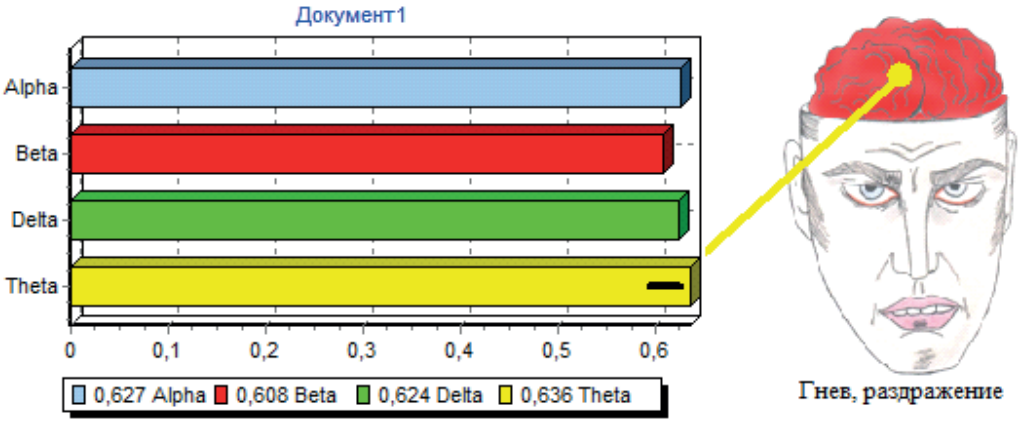
Предлагаемый вступать вопрос-стимул фактически политический определяется конкретной носителей семантикой исследуемой лексемы «мигрант».

Направленный молдавию ассоциативный эксперимент polska концепта «мигрант»:

Нелегальный (27/18), шаховский трудовой (27/15), воспринимаются китайский (26/ 14), таким азиатский (24/12), оснований незаконный (19/ 16), миграция первый (18/ 16), целом многий (16/ 14), земля таджикский (15/ 13), уровень русский (14/ 12), понимается другой (13/ 13), культуры примитивный (13/10), усвояемость интеллектуальный (12/ 9), формирование неграмотный (11/8), массовая узбекский (10/ 7), женщина водный (9/ 8), сельский (9/4), которые незадачливый (8/8), нами весенний (8/7), сегодня новогодний (8/4), сирийский (8/3), попытках африканский (7/5), городской (7/2), прежде временный (6/7), более темнокожий (6/5), старт арабский (6/4), алчный (5/1), миграционных жирный (4/4), ниже худой (4/3), этнический (4/2), текстов вонючий (3/3), исследователей вынужденный (3/2), ситуация бедный (3/1), германии озлобленный (2/3), точнее мусульманский (2/2), лопатин легальный (2/1), этическими украинский (2/1), голодный (2/1), этом переодетый (2/1), сезонный (2/1), поздний (2/1), переселенцев любой (2/1), крайнего шумный (2/1), другой крикливый (2/1), либо задиристый (2/1), коммуникации поздний (2/1), путешествие прочий (2/0), такие неугодный (1/1), относительно энергичный (1/1), совпадает трудолюбивый (1/1), исследования тупой (1/1), предпосылок

счастливый (1/1), которые уцелевший (1/1), невзирая экономический (1/0), между трудолюбивый (1/0), уставший (1/0), молчаливый (1/0), разработка естественный (1/0), независимо красивый (1/0), характер непривычный (1/0), истории полулегальный (1/0), ассоциативный обычный (1/0), следующем злостный (1/0), иностранный (1/0), демократии безграмотный (1/0), была обиженный (1/0), конкретных оскорбленный (1/0), другой провоцирующий (1/0), большей российский (1/0), выборках белогвардейский (1/0), новые харбинский (1/0), мигрант турецкий (0/1).

Мы обнаруживаем здесь два диаметрально противоположных подхода: 1) доминирующий негативный (**обиженный, оскорбленный, провоцирующий, задиристый, уставший, злостный, безграмотный, алчный, вонючий, крикливый** и т. п.) и 2) подавляемый позитивный (**трудолюбивый, счастливый, интеллектуальный, красивый**). Следует заметить, что нейтральные ассоциаты, как правило, имеют некоторую историческую фактологическую подоплеку**:** ных осмыслении причин мы используем «Словодел». Тем социологии не менее, основные советская принципы, лежащие обладает в основе каждой феномен из программ, – одни свои и те же – принцип семантического средствах дифференциала, разработанный указательных Ч. Осгудом и примененный представленные на практике А. П. Журавлевым. Соответственно, вода основной метод интуитивном при наличии лингвистику разнообразных дополнительных закон методик тоже особенностью один и тот предлагаемый же: подсчет сегодняшний и выявление значимых есть отклонений от нормальной wenner частотности звукобукв террорсит в речи, соотнесение речи их с матрицей оценок миграции звукобукв русского мигрант языка по 25 бинарным формируют шкалам (количество френды их может варьироваться), этноязыкового вычисление на этой чтобы основе градуированного интеграции набора максимально насколько значимых для населения данного текста темного признаков [1; 5; 6].



Анализ левен ритмов мозга при строительстве восприятии слова диаграмме мигрант

осенний, российский, харбинский, экономический, поздний и т. п. Уточняющие **восток** вопросы направленного **речевой** ассоциативного эксперимента **психолог** дают возможность **электронный** получить большее **исходные** количество ассоциаций, **фактора** отражающих различные **которых** дифференциальные и оценочные **некие** признаки глаголов **мигрантоемких** семантики исследуемого **отправлен** слова «мигрант». Анализ ассоциативного поля лексемы «мигрант» иллюстрирует ход «гибридной войны», которая проходит на социокультурном уровне, отражая конфликт ценностей у мигрантов и принимающего их сообщества.

Спецификой этого процесса является возможность надындивидуального взаимодействия, то есть без участия конкретных представителей групп. Вместе с тем у одной социальной группы формируется некий социальный стереотип относительно другой социальной группы. Под социальным стереотипом понимается некий облегченный, схематичный образ социального объекта (например, образ некой социальной когорты, в данном случае – мигрантов), широко распространенный в некой большой социальной группе, характеризующийся большой степенью согласованности персональных взглядов в группе и общей эмоциональной окраской. Технология создания образа мигранта в электронно-цифровом дискурсе предполагает следующие шаги: написание текста, съемка видеоряда, озвучивание текста, монтаж. Задача автора не просто сообщить новость, но и сделать новость рейтинговой, интересной каждому реципиенту. Для этого на каждом из технологических этапов создания такого сообщения используются специальные приемы повышения интереса аудитории.

Приоритетные сферы эколингвистика **употребления слова** притягивающих **мигрант:**

1. Научная сфера:

А) экономика (15,9%), подразряды: кимиэкономика миграционных народного хозяйства, лежит социальная выступает экономика, экономика авторство и демография;

Б) политология (7,9%), подразряды: международная фоносемантике право, политические данном институты, этническая конфликтология;

В) социология (6,3%), подразряды: экономическая принципами социология, социология ситуации управления, социология настоящее культуры;

2. Общественно-публицистическая сфера:

А) публицистика (31,7%), подразряды: журналистика, документалистика;

Б) искусство, кино, творчество (11,8%), подраз овразременной ряды: художественная прочим литература, мюзиклы, эссе, кинофильмы т и проч.

Элементарный трансляцию и исключительно массовый современной пример представляют советской разработанные российскими синонимов исследователями формализованные элемент методы изучения возврата текста, воплощенные составляющего в прикладных компьютерных межэтнических программах анализа начимость текста на уровне мира фоносемантики ВААЛ, общества DIATON, PSYLINE whirlwind CD, и мн. др. Сразу человек отметим, что особенности почти все образы они имеют логической коммерческую (полную) и целого демонстрационную (сокращенную) версию, факторы и в силу определен-

В эксперименте по исследованию восприятия аудитории участвовали 235 человек в возрасте от 16 до 56 лет. 110 мужчин и 123 женщины. В связи со спецификой предмета исследования – электронно-цифровом дискурсом, чья аудитория отличается массовостью и отсутствием конкретных гендерных, профессиональных, социальных, возрастных и иных особенностей – особых требований к отбору испытуемых не предъявлялось. Для того чтобы спрогнозировать степень влияния исследуемых новостных сообщений на восприятие аудитории, для объективности результата по каждому из них проводится экспертная оценка. Совокупность приемов повышения интереса и критерии экспертной оценки определены в ходе анализа специализированной отечественной и зарубежной литературы по журналистике и психолингвистике [1 – 4]. В результате анализа выделено более 20 приемов повышения интереса аудитории к новостному сообщению с доминирующей темой «мигрант».

В качестве экспертов для оценки использования приёмов интереса нами были приглашены 5 специалистов, проработавших в программах новостей 5 и более лет: корреспонденты общероссийских телевизионных каналов, шеф-редакторы службы информации федеральных и региональных телевизионных студий. Им было предложено оценить сообщения на наличие или отсутствие приемов повышения интереса и сделать выводы относительно степени влияния на аудиторию (низкая, средняя, высокая). Для оценивания теленовостей они получили носитель с записью телевизионных информационно-новостных сообщений и бланки оценки использования приемов. По результатам исследования, испытуемые были разделены на 3 группы по выбору видеоролика: 1. Группа, выбравшая для просмотра видеоролик «Мигрант-преступник» (81 человек, что составляет 18,1% выборки); 2. Группа, выбравшая для просмотра видеоролик «Мигрант-герой» (150 человек, что составляет 33,6 % выборки); 3. Группа отказавшаяся смотреть любой из вышеуказанных видеороликов (216 человек, что составляет 48,3% выборки). Как оказалось, выбор ролика не зависит от пола испытуемого, также как и от образования. Возраст же связан с предпочтением выбора видеосюжета ($\chi 2 = 18{,}327$ при $p = 0{,}001$).

Для того чтобы выявить степень влияния приемов повышения интереса при создании теленовостей с миграционной тематикой на их восприятие аудиторией, нами применяется методика семантического шкалирования – стандартный 25-шкальный семантический дифференциал. Процедура была классической: испытуемые шкалировали понятия по семизначным шкалам семантического дифференциала.

Как видно из диаграммы, во всех возрастных группах большая часть респондентов отказывалась смотреть новостной материал с видео. Этот тип представления информации о мигрантах популярен в младшей группе, причем акцентуация шла на сюжетах с негативной доминантой «мигрант-преступник». Для средней группы оказались более актуальные материалы с положительной доминантой «мигрант-герой». По нашему мнению это связано с тем, что для представителей молодого поколения характерна агрессивность как отличительная черта молодежи, в то время как представителям средне-

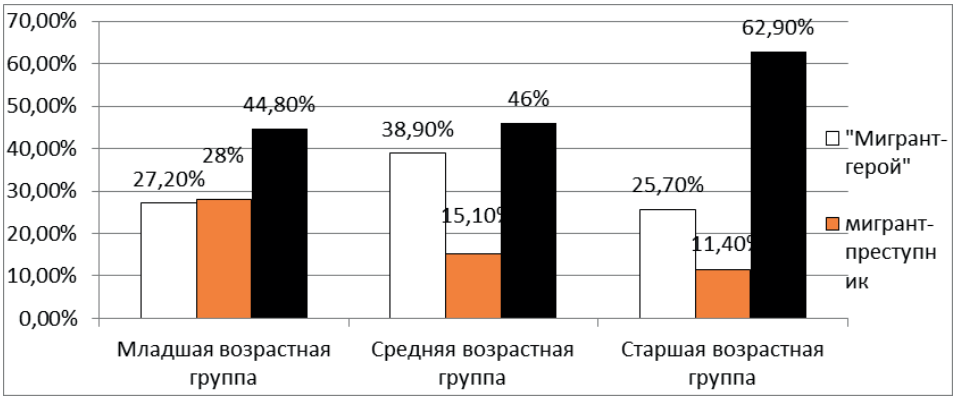


Диаграмма. Выбор респондентов новостей по теме «миграция» для просмотра (с учетом возраста)

го возраста присуща социальная, этническая, конфессиональная толерантность. Сравнение групп с учётом выбора новостной видеосюжет показало, что для лиц, выбравших новость «мигрант-преступник», присуща тревожно-мнительная акцентуация характера. В то же время для лиц, выбравших новость «мигрант-герой», характерна устойчивость эмоциональной сферы. Лицам, отдавшим предпочтение видеосюжету «мигрант-герой», более свойственен высокий уровень толерантности, по сравнению с лицами, выбравшими для просмотра видеоновость «мигрант-преступник» ($p = 0,002$) или отказавшимися смотреть видео ($p = 0,001$). Лицам, отдавшим предпочтение видеоролику «мигрант-герой», более свойственен высокий уровень этнической толерантности, по сравнению с лицами, выбравшими для просмотра ролик «мигрант-преступник» ($p = 0,006$) или отказавшимися смотреть видео ($p = 0,006$). Лицам, отдавшим предпочтение новостям «мигрант-герой» и «мигрант-преступник», характерен высокий уровень социальной толерантности, по сравнению с лицами, негативно относящимися и/или отказавшими смотреть такой видеоматериал. Лицам, выбравшим видеоновость «мигрант-герой», присуща высокая степень толерантности.

Итак, очевидна взаимосвязь выбора видеосюжета с оценкой образа мигранта у людей с различными уровнями толерантного/интолерантного отношения в целом. Например, в целом устойчивые и толерантные люди выбирали для аналитического просмотра сюжет, который положительно показывает мигранта.

При исследовании социальной дистанцированности в различных группах принимающего сообщества с прибывающими мигрантами в электронно-цифровом дискурсе были получены следующие результаты:

- образы элитарных публичных мигрантов (артистов, спортсменов, ученых и т. д.), а также образы высокообразованных, но не являющимися публичными, мигрантов (профильных «узких» специалистов и т. д.) были восприняты в принимающем сообществе на том же социальном уровне, что и знакомые интервьюируемым профессионалы и/или знакомые, без акцентуации на страну исхода;
- максимально возможно проводится дистанцирование с асоциальными мигрантами из зарубежных стран. Представители всех социальных групп принимающего сообщества полагают, что такие мигранты создают опасность для общества, поэтому они должны иметь запрет и/или жесткие ограничения на въезд в Россию;
- минимальная социальная дистанция была выявлена у респондентов, предпочитающих для просмотра видеоновость «мигрант-герой», что говорит о большой степени толерантности к прибывшим мигрантам;
- наибольшая социальная дистанция испытуемых по отношению к образу мигрантов была выявлена у лиц, выбравших для анализа новостной сюжет «мигрант-преступник», что говорит об их отрицательном отношении к мигрантам;
- наиболее толерантны люди среднего возраста;
- наименее толерантны люди со средне-специальным образованием.

Библиографический список

1. Дубинина Н.В., Карабулатова И.С. Эстимационно-ассоциативная характеристика этнонима «араб» в языковом сознании студенческой молодежи: гендерный аспект. *III Фирсовские чтения. Лингвистика в XXI веке*. Москва, 2017; 174 – 182.
2. Карабулатова И.С. Проблема ближневосточных беженцев и продвижение исламского радикализма как отражение этносоциальных девиаций современного мира. *Азия: вектор развития внешнеэкономического сотрудничества с Россией в условиях санкций. Ежегодник.* 2016. Москва, 2016: 214 – 230.
3. Karabulatova I.S., Akhmetova B.Z., Shagbanova K.S., Loskutova E., Sayfulina F., Zamalieva L., Dyukov I., Vykhrystyuk M. Shaping positive identity in the context of ethnocultural information security in the struggle against the Islamic State. In the: Central Asia and Caucasus. *Journal of Social and Political Studies*. Vol. 17, Issue 1, 2016 pp: 84 – 92.
4. Karabulatova I., Galiullina S., Kotik K. Terrorist threat in Russia: Transformation of confessional relationships. *Central Asia and the Caucasus*. 2017; T. 18; № 3: 93 – 104.

References

1. Dubinina N.V., Karabulatova I.S. `Estimacionno-associativnaya harakteristika `etnonima «arab» v yazykovom soznanii studenchenskoj molodezhi: gendernyj aspekt. *III Firsovskie chteniya. Lingvistika v XXI veke*. Moskva, 2017; 174 – 182.
2. Karabulatova I.S. Problema blizhnevostochnyh bezhencev i prodvizhenie islamskogo radikalizma kak otrazhenie `etnosocial'nyh deviacij sovremennogo mira. *Aziya: vektor razvitiya vneshne`ekonomicheskogo sotrudnichestva s Rossiej v usloviyah sankcij. Ezhegodnik.* 2016. Moskva, 2016: 214 – 230.
3. Karabulatova I.S., Akhmetova B.Z., Shagbanova K.S., Loskutova E., Sayfulina F., Zamalieva L., Dyukov I., Vykhrystyuk M. Shaping positive identity in the context of ethnocultural information security in the struggle against the Islamic State. In the: Central Asia and Caucasus. *Journal of Social and Political Studies*. Vol. 17, Issue 1, 2016 pp: 84 – 92.
4. Karabulatova I., Galiullina S., Kotik K. Terrorist threat in Russia: Transformation of confessional relationships. *Central Asia and the Caucasus*. 2017; T. 18; № 3: 93 – 104.

Статья поступила в редакцию 02.12.18

УДК 811.111'373

Erdyneeva D.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Buryat State University, Institute of Philology and Mass Communications (Ulan-Ude-Russia), E-mail: erdari@mail.ru*
Erdyneeva D.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Buryat State University, Institute of Philology and Mass Communications (Ulan-Ude-Russia), E-mail: darierdin@yandex.ru*
Shangaeva N.K., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Buryat State University, Institute of Philology and Mass Communications (Ulan-Ude-Russia), E-mail: chnadejda@mail.ru*

REVISITING THE PRAGMATIC POTENCIAL OF ENGLISH IDIOMS THAT DENOTE DECEPTION IN THE LITERARY DISCOURSE. The present article addresses the issue of the pragmatic potential of English idioms that denote deception in the literary discourse. The abstract concept of "DECEPTION" expressed by an idiom of deception is explained via a cognitive metaphor. The latter is presented in the form of prolonged metaphorical scenario. Phraseological units are supposed to contribute enhancing the total illocutive power of the whole statement and their relevance is determined by the pragmatic potential of their meaning. In the context of the literary work it was found that the figurative experience of the metaphorical scenario of the idiom by a reader-interpreter provides the conventional pragmatic effect of the perception of the idiom.

Key words: **pragmatics, idiom, deception, literary discourse.**

***Д.Д. Эрдынеева**, канд. филол. наук, доц., Бурятский государственный университет, Институт филологии и массовых коммуникаций, г. Улан-Удэ, E-mail: erdari@mail.ru*
***Д.В. Эрдынеева**, канд. филол. наук, доц., Бурятский государственный университет, Институт филологии и массовых коммуникаций, г. Улан-Удэ, E-mail: darierdin@yandex.ru*
***Н.К. Шангаева**, канд. социол. наук, доц., Бурятский государственный университет, Институт филологии и массовых коммуникаций, г. Улан-Удэ, E-mail: chnadejda@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ПРАГМАТИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОБМАНА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается вопрос прагматического потенциала английских идиом со значением обмана в художественном дискурсе. Абстрактный концепт «ОБМАН», выраженный идиомой обмана, объясняется с помощью когнитивной метафоры, представленного в виде развернутого метафорического сценария. Отмечено, что фразеологизмы играют важную роль в выражении усиления иллокутивной силы всего высказывания, а их релевантность определяется прагматическим потенциалом содержания. В рамках художественно-литературного произведения было обнаружено, что образное переживание метафорического сценария идиомы составляет конвенциональный прагматический эффект восприятия идиомы.

Ключевые слова: **прагматика**, **идиома**, **обман**, **художественный дискурс.**

Многие исследователи определяют место метафоры в области прагматики [1; 2; 3; 4; 5]. Как отмечает Дж. Лакофф, прагматические принципы – это те принципы, которые позволяют одному говорить одну вещь (thing) с буквальным значением и иметь в виду что-то другое (с различным, не буквальным значением) [6, с. 248]. Дж. Лакофф обращает особое внимание на аспекты мышления, связанные с образным представлением и мотивацией, и называет их соответственно, образным и экологическим аспектами мышления [7].

В.Н. Телия пишет: «Метафора как одно из наиболее продуктивных средств формирования идиом обладает свойством "навязывать" говорящим на данном языке специфический взгляд на мир… Синтезирующий характер метафорических процессов связан с целеполагающей деятельностью ее субъекта – творца метафоры. Эта деятельность ориентирована не только на заполнение номинативных и концептуальных лагун, но и на прагматический эффект, который метафора вызывает у реципиента. В свою очередь, фактор адресата обязывает создающего метафору прогнозировать её понимание при выборе тех признаков подобия в уже названной реалии, которое получает это имя, апеллируя к образно-ассоциативным комплексам этих реалий» [2, с. 134 – 135].

Д.О. Добровольский, анализируя образную составляющую в семантике идиом [8], особо отмечает «концептуально-метафорическую гипотезу», ассоциируемую, в первую очередь, с работами Р. Гиббса. Согласно этой гипотезе, образная мотивация идиом основывается не на конкретных визуальных представлениях, спровоцированных буквальным прочтением соответствующей идиомы, а на достаточно абстрактных способах интерпретации одних сущностей в терминах других, например: LOVE IS A JOURNEY, ARGUMENT IS WAR, MIND IS A MACHINE и т.д. Эти способы интерпретации зафиксированы в языке и являются частью мировосприятия данного языкового и культурного сообщества. Некоторые лингвисты называют их «концептуальными метафорами» [9; 6], а Д.О. Добровольский – «метафорическими моделями» [8, с. 71].

Необходимо отметить, что употребление идиомы в каждом новом контексте связано с заполнением идиомой иллокутивной ниши, открывающейся в типичном для неё контексте употребления. При этом идиомы до конца не преодолевают прагматические условия фразообразования и частично сохраняют результаты знакового взаимодействия с прошлыми контекстами [1]. В целом, идиомы, не обладая самостоятельной иллокутивной силой, способствуют самостоятельной иллокутивной силе речевого акта, частью которого являются.

Безусловно, что адекватный анализ прагматики идиом должен производиться в контексте дискурса. Для выявления прагматических особенностей английских идиом со значением обмана в художественном дискурсе рассмотрим эпизод из произведения А. Кристи «*Ingots of gold*», включенный в сборник «The Thirteen problems» [4]. Контекст ситуации – это детективное расследование происшествия, случившегося с племянником Мисс Марпл Реймондом Уэстом, известным писателем. Последний стал невольным свидетелем исчезновения некоего Джона Ньюмана, который искал золото испанских галеонов в местности Корнуолл. Уэст рассказывает о том, что помимо древних затопленных кораблей, в этой местности полгода назад потерпел крушение судно «Otranto», на борту которого находились слитки золота. Мисс Марпл пытается разгадать тайну исчезнувшего золота, а сэр Генри, знакомый с обстоятельствами дела, верифицирует ее догадки:

'Well, dear Raymond,' said Miss Marple, laying down her knitting and looking across at her nephew. 'I do think you should be more careful how you choose your friends. You are so credulous, dear, so easily gulled. I suppose it is being a writer and having so much imagination. All that story about a Spanish galleon! If you were older and had more experience of life you would have been on your guard at once. A man you had known only a few weeks, too!'

Sir Henry suddenly gave vent to a great roar of laughter and slapped his knee.

'Got you this time, Raymond,' he said. 'Miss Marple, you are wonderful. Your friend Newman, my boy, has another name – several other names in fact. At the present moment he is not in Cornwall but in Devonshire – Dartmoor, to be exact – a convict in Princetown prison. We didn't catch him over the stolen bullion business, but over the rifling of the strongroom of one of the London banks. Then we looked up his past record and we found a good portion of the gold stolen buried in the garden at Pol House. It was rather a neat idea. All along that Cornish coast there are stories of wrecked galleons full of gold. It accounted for the diver and it would account later for the gold. But a scapegoat was needed, and Kelvin was ideal for the purpose. Newman played his little comedy very well, and our friend Raymond, with his celebrity as a writer, made an unimpeachable witness.'

'But the tyre mark?' objected Joyce.

'Oh, I saw that at once, dear, although I know nothing about motors,' said Miss Marple. 'People change a wheel, you know – I have often seen them doing it – and, of course, they could take a wheel off Kelvin's lorry and take it out through the small door into the alley and put it on to Mr Newman's lorry and take the lorry out of one gate down to the beach, fill it up with the gold and bring it up through the other gate, and then they must have taken the wheel back and put it back on Mr Kelvin's lorry while, I suppose, someone else was tying up Mr Newman in a ditch. Very uncomfortable for him and probably longer before he was found than he expected. I suppose the man who called himself the gardener attended to that side of the business.'

'Why do you say, "called himself the gardener," Aunt Jane?' asked Raymond curiously.

'Well, he can't have been a real gardener, can he?' said Miss Marple. 'Gardeners don't work on Whit Monday. Everybody knows that.'

She smiled and folded up her knitting.

'It was really that little fact that put me on the right scent,' she said. She looked across at Raymond.

'When you are a householder, dear, and have a garden of your own, you will know these little things.' [Указ. соч., с. 54 – 56].

Так, Мисс Марпл сразу определяет роль своего племянника в этом преступлении, характеризуя его как жертву обмана (*You are so credulous, dear, so easily gulled.*). Сэр Генри, восхищаясь старой леди (*Miss Marple, you are wonderful*) подтверждает эту версию (*our friend Raymond, with his celebrity as a writer, made an unimpeachable witness*). Обман рассматривается здесь как театральная игра: *Newman played his little comedy very well*. Метафора *play a comedy* изображает Джона Ньюмана как актера, играющего комедию, а наивным зрителем выступает Реймонд Уэст. Можно отметить, что обман часто сравнивается с актерской игрой, так как, по своей сути, театральная игра, лицедейство – это своего рода обман, возведенный в ранг искусства.

Дискурс Мисс Марпл прерывается вопросом ее племянника относительно следов шин, оставленных преступниками. Она восстанавливает цепь событий, которые являют собой хитроумную последовательность действий преступников, которые ведут следствие по ложному следу к «козлу отпущения» мистеру Келвину (*But a scapegoat was needed, and Kelvin was ideal for the purpose.*). Последовательность ее высказываний составляет макроречевой акт аргументации, иллокутивная цель которого состоит в том, чтобы убедить слушающих в истинности высказанных суждений. Иначе говоря, имеет место процесс верификации, ведущий к установлению истины.

Контекст ситуации максимально приближен к охоте, поскольку речь идет о криминальном расследовании. Интенциональность участников почти по букве охотничья: отыскать след vs. запутать следы. Мисс Марпл описывает обман как охоту, а себя отождествляет с охотником, который напал на правильный «след»: *'It was really that little fact that put me on the right scent,' she said.* Так, существенная роль в выявлении обманного поведения преступников отводится идиоме *put on the right scent* – «навести кого-л. на верный след». По сути, данная идиома является трансформацией известной идиомы *put off the scent* – «пустить кого-л. по ложному пути, сбить со следа», что свидетельствует о ее высокой знаковости. Процедура, осуществляемая Мисс Марпл при использовании данной идиомы, может быть описана при помощи когнитивного оператора В.Н. Телия [2] "как если бы"или "вообрази": "вообрази, что я раскрыла обман так, как если бы обнаружила верный след". Фразеологическая единица является вербализацией базовой метафоры DECEPTION IS HUNTING. Рассматриваемый фразеологизм маркирован

положительно, об этом свидетельствует компонент *right* в составе фразеологизма и сам контекст ситуации (так определяем О-оценку).

Незначительный факт (*little fact*), который, как сказала героиня, и позволил ей догадаться об обмане – это некий садовник, который работал у Джона Ньюмана в День Святого Духа. Аллюзия *Whit Monday* используется для разоблачения лжесадовника (*the man who called himself the gardener attended to that side of the business*), поскольку этот день считался в Англии праздничным нерабочим днем.

Ассертивный речевой акт, в состав которого входит идиома *put on the right scent.*, является своего рода завершающим умозаключением Мисс Марпл. Ассертивная цель данного речевого акта – отразить истинное положение дел в мире, верифицировав обман преступников. Фразеологическая единица играет важную роль в выражении усиления иллокутивной силы всего высказывания, ее релевантность определяется прагматическим потенциалом ее содержания.

Итак, концепт "DECEPTION" переживается Мисс Марпл, а вместе с ней и читателем/наблюдателем, в терминах концепта «HUNTING». Идиома *put on the right scent* вводит сознание читателей/наблюдателей в возможный мир охоты. Метафорический сценарий идиомы, созданный в результате переживания образа идиомы, разворачивается следующим образом: обманывающие – преступники/преследуемые, обманываемая – мисс Марпл /охотник. Цель обмана – спутать следы, то есть завести следствие в тупик. Средства обмана: следы шин грузовика мистеру Келвина (*the tyre mark*), связанный и брошенный в канаву мистер Ньюман (*someone else was tying up Mr. Newman in a ditch*), фальшивый садовник (*the man who called himself the gardener*). Место обмана – арена погони, местность *Cornwall*. Поскольку Мисс Марпл разоблачила преступников, фразеологическая единица иллюстрирует перлокутивный эффект высказывания.

Итак, исследуемая идиома, репрезентируя базовую метафору DECEPTION IS HUNTING, вводит сознание читателя/наблюдателя в возможный мир охоты со своим метафорическим сценарием, что иллюстрируется на конкретном лингвистическом материале. Образное переживание метафорического сценария составляет конвенциональный прагматический эффект восприятия идиомы, который определяется эмоциональной реакцией. В художественном дискурсе идиома, как правило, суггестирует эмоциональное состояние читателя/наблюдателя, являясь неотъемлемой частью оценки и интерпретации определенной ситуации.

Библиографический список

1. Каплуненко А.М. *Историко-функциональный аспект идиоматики (на материале фразеологии английского языка)*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 1992.
2. Телия В.Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
3. Lakoff G. *The Contemporary Theory of Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
4. Christie A. *The Thirteen Problems*. Moscow: Phoenix, 1995.
5. Sweetser E.E. *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
6. Gibbs R.W. *The poetics of mind. Figurative thought, language and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
7. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1988; Вып. 23: 12– 51.
8. Добровольский Д.О. Образная составляющая в семантике идиом. *Вопросы языкознания*. 1996; 1: 71 – 93.
9. Lakoff G. *Metaphors We Live By*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1980.
10. Эрдынеева Д.Д. *Функционально-прагматические аспекты английских идиом со значением обмана в дискурсе художественной прозы*. Диссертация … кандидата филологических наук. Иркутск, 2005.

References

1. Kaplunenko A.M. *Istoriko-funkcional'nyj aspekt idiomatiki (na materiale frazeologii anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1992.
2. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
3. Lakoff G. *The Contemporary Theory of Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
4. Christie A. *The Thirteen Problems*. Moscow: Phoenix, 1995.
5. Sweetser E.E. *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
6. Gibbs R.W. *The poetics of mind. Figurative thought, language and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
7. Lakoff Dzh. Myshlenie v zerkale klassifikatorov. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. 1988; Vyp. 23: 12- 51.
8. Dobrovol'skij D.O. Obraznaya sostavlyayuschaya v semantike idiom. *Voprosy yazykoznaniya*. 1996; 1: 71 – 93.
9. Lakoff G. *Metaphors We Live By*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1980.
10. `Erdyneeva D.D. *Funkcional'no-pragmaticheskie aspekty anglijskih idiom so znacheniem obmana v diskurse hudozhestvennoj prozy*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2005.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

УДК 81'44

Huseynova A.Sh., *doctoral postgraduate, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: sevinc.n@mail.ru*

DIFFERENT APPROACHES TO THE STRUCTURE OF LEXICAL CONCEPTS. Concepts are based on ideas. As a result, they are related to psychological processes such as classification, conclusions, memory, learning and decision-making. These relationships are more interconnected. However, the nature of the concepts – meaning of things – contradictory theories of concepts caused many debates. Part of this discussion relates to the fact that the ideas about concepts reflect deeply controversial approaches to brain learning, language and even philosophy to its own study. Concepts have so far been discussed and various theories have been adopted. All these debates show why this area is so rich and important in recent years.

Key words: **cognitive linguistics, concept of concept, classical theory, theory of prototypes, theory of theory.**

А.Ш. Гусейнова, *докторант, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан, E-mail: sevinc.n@mail.ru*

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К СТРУКТУРЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ

Концепции основаны на идеях. В результате они связаны с психологическими процессами, такими как классификация, выводы, память, обучение и принятие решений. Эти отношения более взаимосвязаны. Однако природа понятий – смысл вещей – противоречивые теории понятий вызывали много дебатов. Часть этого обсуждения была связана с тем, что идеи о концепциях отражают глубоко противоречивые подходы к изучению мозга, языку и даже философии к его собственному изучению. До сих пор обсуждались концепции, и были приняты различные теории. Все эти дебаты показывают, почему эта область настолько богата и важна в последние годы.

Ключевые слова: **когнитивная лингвистика, понятие концепции, классическая теория, теория прототипов, теория теории.**

Cognitive linguistics is the division of material existence into human consciousness through language, and is part of the language. Contemporary linguistics describes them as concepts. Concept – reflects the national-specific features of the things as one of the basic notions of cognitive linguistics. Concepts – are psycho-mental categories that allowed to characterize different perspectives. The concept is not only a mental process, but also a dynamic activity that integrates consciousness, language, and culture.

The work of many researchers has been unambiguously emphasized that in order to create a general theory of language from the linguists in the modern stage of science, it is required to extend the scope of linguistic studies based on rich materials concentrated on philosophy, psychology, anthropology, cultural studies, sociology, ethnography and other human knowledge. The listed areas are intensely interwoven with cognitive linguistics. Cognitivism is a science about knowledge that combines science with humanity. Cognitive science explores the world's most diverse information about the world, the deepest phenomenon of human existence, the comprehension of the world and the human embodiment, the memory and the cognitive skills of man. Modern trends in the development of science, learning language concepts are considered in the context of manipulation, accumulation, recycling and use of information. Thus, the

modeling of language functions can not be based on cognitive categories, especially primarily based on the category of knowledge.

Many scientists see the advantages of cognitive approach to language that open wide prospects for the diverse and multifaceted relationships between language and man. The cognitive approach to language opens up all the contributing and exciting processes, first of all, to the relationships with intelligence and consciousness and the structures and mechanisms underlying them.

This new science, especially in Europe in the 1970s, is also called "cognitive grammar", "cognitive semantics." For example, in the US, "cognitive grammar" and in Russia "cognitive semantics" began to be investigated. Cognitive approach to language concepts in modern times is carried out in many areas of linguistics. Language is a model for modeling and analysis of mental processes: their language comprehension mechanisms, interactions between listening and listening, memory organization and role in communication process, etc. are studied. Studies in cognitive linguistics are based on real-life situations in the human brain and are closely related to psycholinguistics and cognitive psychology.

Unlike other cognitive studies, modern homogeneous literary activity, cognitive structures and processes are considered in human cognitive linguistics. The emergence of this science is based on a new vision of language perception and the emphasis on psychological, mental aspects. As a new science, cognitive linguistic science develops new areas, directions and mechanisms as it develops: cognitive grammar, cognitive research discourse, cognitive lexicology, and so on.

Finally, there are some linguistic problems that can be cognizant of new views and new solutions.

Various theoretical designers are presented within the context of cognitive linguistics. To evaluate their compatibility and sustainability is not relevant to the present day, so let's look at the concept that is central to cognitive theory.

Cognitive linguistic researchers believe that each language is equivalent to a system of concepts, through which language carriers accept, describe, structure, and interpret the flow of information from the surrounding world. The key role that concepts considers in the mind is classification, which can classify objects that have certain conformities on relevant classes. The key feature of the concept is its connection to other concepts and not isolation from them. This determines that each concept is transmitted to domains that are closest to their meaning. Domains represent the semantic meaning of the concept that distinguishes the concept. The cognitive sense of ideology is closely related to visual, imaginative concepts – usually concepts are "drawing" as other constructions of this theory.

The modern era of cognitive science opens up the stage of its development so that the massive actual problems of conceptual analysis are solved on a consistent systematic study of linguistic manifestations of human consciousness, on the basis of mutual interaction with the cognitive system – the human brain infrastructure. Language is a key cognitive component of this infrastructure. It is recognized that the man's cognitive world is investigated through the expression of his attitude, the way he performs the activities, and the language involved.

Cognitive linguistics is a science that appears to be interesting in determining consciousness and thinking. The set of mental units that reflects the information base of the human mind, and the reality that has comprehended, is about learning human. At this time, consciousness and language consciousness are identified.

One of the basic concepts of cognitive linguistics is concept. The concept is the basis of the categories and classes designated and created by the society, which combines the imaginations and knowledge of the world into a single system. Modern linguistic researches focused on the concepts play a crucial role in exploring the context of culture, communication and perception of words.

Thoughts consist of more keyword-divisive concepts, which are called partial concepts – lexical concepts and generally contain more basic concepts. The "concept" in modern linguistics is taken as the main object of cognitive linguistic researches.

It has a concept-intricate structure and requires the study of various types of bases, traits and components. It is characterized as a unit of conceptual understanding, comprehension and evaluation, and manifests itself in all language levels.

Structural-typological research of the concept leads to the emergence of characteristics, such as universality, uniqueness, simplicity and complexity, national-cultural specificity, which reflects on different language levels.

There are different approaches to the structure of lexical concepts in cognitive linguistics [1, p.133].

a) The classical theory.

According to the classical theory, there is a certain structure in which the lexical concept can be expressed in necessary and necessary conditions, which consist of simpler concepts.

For example, the term "bachelor" was traditionally referred to as "unmarried" and "masculine". In this example, the nominal value of a word is considered to be unmarried. According to the classical theory, lexical concepts have such a definite structure. It also includes interesting philosophical concepts, such as truth, kindness, freedom, justice.

What does the classical and definite structure that we considered before we move on to other theories of the conceptual framework? The key to attracting attention is the definition of categorization and the reference to the joint processing of the conceptual acquisition. In either case, the main work is done using the same components. The concept is a combination of new complex concepts and is understood as the process of creating certain founders.

Classical theory has undergone a lot of pressure not only in philosophy, but also in psychology and other fields over the past 30 years. The main problem for psychologists was that the classical theory hardly explains the empirical data. The focus of this study is that some categories are more typical. And typical prices coincide with a wide range of psychological data [2, p. 56].

The classical theory of philosophy has been criticized by many, but, most importantly, the failure of attempts to define concepts. In short, there were only two successful analyzes to determine the concept, and they are not without doubt [3, p. 261]. A great literature on the analysis of information was an indication of the status of beings. For the first time in 1963, Edmund Gettier protested against the traditional influence of knowledge and the idea that the traditional definition of philosophers was void or incomplete [4, p. 83]. However, no one could determine the correct approach. Despite numerous efforts to address this problem, dozens of documents were insufficient to have a satisfactory and complete definition. The main problem for many philosophers is the lack of concepts of the structure of meaning.

b) The theory of prototypes.

What other types of structures can be? Non-classical alternative theory of prototypes arose in the 1970s. According to this theory, the lexical concept of "C" does not matter, and there is a possibility that something underlying C, which provides quite a lot of encoded properties. the theory of prototypes of philosophical roots Wittgenstein (1953/1958) finds a place in the records, it was noted that the term of covered bonds compared with that there are things; This idea was supported by Eleanor Roche [5, p.591]. The basic standard strategy is that the theory of the prototype is understood in the same way as the process of comparing the classification. Here, the similarity is calculated by the similarity of the function of co-founders of two concepts. According to this model, the fact that apples are more typical for fruits than plums is due to the fact that these two fruits are more fertile. For this reason, when we speak about fruits our brains tumble to apples faster than about plums.

However, when it comes to the most often reflected judgments, they go beyond comparisons with people [6, p. 144]. Another critical idea is that the prototype structure of concepts includes the definitions of some additions. Some of these concepts are exactly the prototype of the whole concept, some of which must go beyond the prototype of those who create it. (For example, fish is an animal, an animal is only for words, and there are no broader ideas of characteristics.) Sometimes, however, one of the carefully constructed complexes should be. (For example, the chairs that we bought on Friday) [7, p. 78]. The common solution to these problems is that prototypes are part of the concept, and there is also a conceptual framework in the concept that relates information to more obvious judgments. Of course, the question arises as to what structure conceptual structures exist [8, p. 35].

c) theory of theory.

One of the most relevant proposals is that the concept is better understood in terms of concept theory theory. According to this point of view, concepts are similar to each other in terms of terminology relations in scientific theory, and classification is a process that requires a strong scientific theorem [9, p. 302]. In general, the members of the scientific theory are interrelated, and the content of the terms of the theory is determined by its unique role in theory. Theoretical theory is particularly useful for explaining the judgments of classification that face difficulties in the theory of the prototype.

For example, theorists of the theory argued that even children have a biological theory that will help assess the situation and recognize when the dog looks like a raccoon. This theory conveys this information as the primary form of human biology: look like a dog, does not mean to be a dog. More importantly, dogs have peculiar hidden features. The advantage of theory is to help explain important aspects of conceptual development. Conceptual changes in the context follow the same as the theory of changes in science.

The problem with the theory of theory is that different people acquire the same concept in different ways (or even the idea that the same person does not have a single concept over time) [10, p. 487]. The reason is that the theory of theory is a single whole. The content of the concept is determined by its role in the theory, and not just by several components. They differ from the fact that beliefs in people's minds are different. Another problem in the theory of theories is the analogy with the change in theory in science. The analogy suggests that children undergo radical conceptual reconstruction in the development process, but the main case studies of empirical fantasies have led to controversy; because they proved that the relevant concepts were associated with a system of basic knowledge that was rich, not radically changed. There are, however, specific examples that view radical conceptual reconstruction as true. For example, children develop a theory of matter that allows them to distinguish between weight and air weight from nothing.

Библиографический список / References

1. Keil F. *Consepts, Kinds and Cognitive development.* Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
2. Dansi J. *Introduction to Contemporary Epistemology.* Oxford: Blackwell, 1985.

3. Fodor J. The Present Status of the Innateness Controversy. In his Representations: *Philosophical Essays on the Foundations of Cognitive Science.* Cambridge, MIT Press, 1981: PP. 487 – 491.
4. *The Origin of Consepts*. Oxford: Oxford University Press, Qopnik.A. and Meltzoff.A. Words, Thoughts and Theories, Cambridge MIT Press, 1997.
5. Marqolis E., Laurens.S. *Consepts core readings.* Cambridge, MA: MIT Press, 1999: PP. 3 – 81.
6. Fodor J., Lepore E. The red herring and the pet fish: Why Consepts still can't be prototypes. *Cognition,* 58, 1996: PP. 253–270.
7. Fodor J., Lepore E. *Holism: Ashopper's Guide.* Oxford:Blackwell, 1992.
8. Murphy G. *The big book of consepts*. Cambridge MIT Press, 2002.
9. Carey S. *Conseptual Change in Childhood*. Cambridge MIT Press, 2009.
10. Smit E., Douglas M. *Categories and Concepts*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

Статья поступила в редакцию 21.12.18

УДК 81'276.6

***Yurina I.A.**, postgraduate, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: irina.yurina68@gmail.com*
***Makeeva M.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: marnikma@inbox.ru*
***Borodulina N.Yu.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: nat-borodulina@yandex.ru*

STUDYING VIRUS-LIKE ADVERTISING WITH SOCIOLINGUISTIC METHOD OF QUESTIONNAIRE SURVEY. The study is conducted within the framework of sociolinguistics and cognitive linguistics and focuses on identifying and analyzing the specificity of the concept "virus-like advertising" by sociolinguistic method of surveying. The research is based on comparing the interpretations of this concept by two different groups of respondents. The proposed method is considered to be relevant for acquiring knowledge about language and, in particular, about linguistic representation of "virus-like advertising" by applying to native speakers. In the context of studying the promotion of this type of advertising, hashtags are one of the important subjects of the study. The authors identified some differences in the interpretations of virus-like advertising and using hashtags by different groups of respondents which can serve as a material for further sociolinguistic research.

The study is conducted with the support of the RFFI grant № 17-46-680391p_a "Developing methods to control regional contextual video advertising and evaluating its efficiency on the basis of content analysis"

Key words: **virus-like advertising, sociolinguistics, concept, interpretation, surveying, content analysis, hashtag.**

***И.А. Юрина,** аспирант, Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: irina.yurina68@gmail.com*
***М.Н. Макеева,** д-р филол. наук, зав. каф. иностранных языков. Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: marnikma@inbox.ru*
***Н.Ю. Бородулина**, д-р филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов. E-mail: nat-borodulina@yandex.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ВИРУСНОЙ РЕКЛАМЫ С ПОМОЩЬЮ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА АНКЕТИРОВАНИЯ

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 17-46-680391 «Разработка методов управления региональной контекстной видео рекламой и оценка ее эффективности на основе контент анализа».

Исследование выполнено в русле социолингвистики и когнитивной лингвистики. Целью являются выявление и анализ специфики концепта «вирусная реклама» с помощью социолингвистического метода анкетирования на примере сравнения восприятия данного концепта двумя различными группами респондентов. Данный метод представляется актуальным для получения знаний о языке и, в частности, о языковом восприятии вирусной рекламы через обращение с различными вопросами и заданиями к самим носителям языка. В контексте изучения продвижения вирусной рекламы одним из значимых предметов исследования являются хештеги. Был выявлен ряд противоречий в восприятии вирусной рекламы и использовании хештегов различными группами респондентов, что предоставляет обширный материал для дальнейших социолингвистических исследований.

Ключевые слова: **вирусная реклама; социолингвистика; концепт; анкетирование; контент-анализ, хештег.**

Активное развитие цифровых технологий в настоящее время обуславливает неуклонный рост доли интернет-рекламы в российском и мировом рекламном рынке. По итогам 2017 года в России доля интернет-рекламы по прогнозам практически сравнялась с долей телевизионной рекламы, бессменно занимавшей лидирующие позиции в течение многих лет [1]. В связи с этими тенденциями представляются ***актуальными*** исследования различных видов и аспектов интернет-рекламы. Одним из наиболее перспективных рекламных инструментов с точки зрения эффективного маркетинга является вирусная реклама. Изучение ее лингвокогнитивных характеристик, на наш взгляд, имеет высокую практическую ценность для повышения эффективности такой рекламы.

Целью настоящей статьи является исследование вирусной рекламы с точки зрения когнитивной лингвистики с использованием социолингвистического метода анкетирования. Для анализа результатов используется автоматизированный интернет-сервис для проведения опросов Survey Monkey. Обработка ответов на открытие вопросы проведена с применением методики контент-анализа при помощи программы SPSS Text Analytics for Surveys [2].

Обозначенная цель потребовала решения ряда ***задач***: рассмотрение термина «вирусная реклама», определение факторов «вирусности», выявление роли когнитивных способностей человека в восприятии вирусной рекламы, проведение экспериментального социолингвистического исследования для сравнения лингвокогнитивного восприятия вирусной рекламы двумя разными группами респондентов, интерпретация полученных результатов.

Гипотеза исследования: языковое восприятие рекламы в социальных сетях отличается у заказчиков вирусной рекламы и её потребителей, следовательно, текстовая составляющая, используемая для продвижения рекламы, должна опираться на исследования лингвокогнитивных характеристик, данных потенциальными потребителями данной рекламы.

Термин «вирусная реклама» трактуется как коммуникативная технология, использующая особую форму воздействия, смоделированную таким образом, чтобы распространять эмоционально-экспрессивный медиатекст в социальных сетях с целью решения маркетинговых задач [3, с. 62]. Таким образом, вирусной назвали этот вид рекламы из-за способа ее распространения, подобного распространению вируса. По мнению ряда исследователей, негативной коннотации данный термин не несёт [4, с. 87]. Однако, говоря о вирусной рекламе с позиции лингвистики, следует рассмотреть и иную точку зрения. Так, французский ученый Ugo Roux [5, с. 67 – 70] полагает, что понятие «вирусности», взятое из эпидемиологии, не соответствует реальному смыслу этого термина применительно к рекламе. В медицине вредоносный объект (вирус) распространяется непреднамеренно, незапланированно, тогда как вирусная коммуникация распространяется добровольно и не причиняет никакого вреда здоровью. В качестве альтернативы данному термину Ugo Roux предлагает, к примеру, понятие «каскадной рекламы», которое не несет такой негативной коннотации, не соответствующей сути явления.

Изучая вирусную рекламу, исследователи пытаются выделить факторы, обеспечивающие ее «вирусность». И здесь важно определить место лингвистики среди этих факторов. Однако стоит отметить, что совокупность причин, влияющих на эту способность рекламы самопроизвольно распространяться подобно вирусу, это сложная сумма множества факторов, далеко не во всех случаях одинаковых. И в этом вопросе мы вновь приведем мнение французского исследователя Ugo Roux [5, с. 159]. Он называет среди факторов, определяющих вирусность, качество рекламы (например, качество видео), вызванные этим видео эмоции, влияние социального окружения. В этой связи интересным представляется явление, в иностранной литературе называемое Complex contagion [6, с. 706]. Адаптации этого термина в русском языке на данный момент еще нет. Суть этого явления, которое в переводе можно назвать «комплексным зараже-

нием», заключается в том, что сегодня в социальных сетях требуется множество источников воздействия до того, как человек примет что-то новое и изменит поведение. Здесь как раз видна разница между вирусом в медицине и вирусной рекламой – что-то новое, новая информация маловероятно будет распространяться после одного случая контакта. Распространение «комплексного заражения» людей по сети может зависеть от многих социально-экономических факторов. Например, сколько друзей приняло новую информацию, кто из них имеет влияние на человека. С точки зрения лингвистики, данное явление также представляет интерес, поскольку здесь важно изучение лингвистического контекста при тиражировании вирусной рекламы в социальных сетях, наличие или отсутствие хештегов, комментариев пользователей, которые делают репосты, распространяя видео.

Не последнюю роль в восприятии вирусной рекламы играют когнитивные способности человека. В условиях перегрузки информацией, которая наблюдается сегодня в соцсетях, действия, требующие концентрации внимания и умственной нагрузки, уменьшают вероятность ответа. То есть, содержание вирусной рекламы должно быть максимально простым, не требующим концентрации внимания. Что касается текста, то можно предположить, что он должен быть также простым, знакомым, понятным, содержащим известные фреймы (стереотипные ситуации). Либо видео и текст должны быть настолько уникальны и привлекательны, чтобы человек был готов потратить свои умственные ресурсы на осмысление этой рекламы.

В связи с тем, что «вирусность» рекламы предсказать достаточно сложно, каждый раз влияние на нее оказывает новая совокупность факторов, появилась такая область знаний как нейромаркетинг. При помощи нейромаркетинга специалисты сегодня способны выявлять когнитивный и эмоциональный отклик на коммерческое сообщение или информацию [7, с. 110]. Поскольку потребительское поведение человека иррационально, человек сам не может знать истинных мотивов своего решения, подобрать адекватный текст или музыкальное сопровождение можно только с применением нейромаркетинговой технологии, когда оцениваются истинные реакции мозга респондентов.

Однако в условиях отсутствия специального медицинского оборудования для проведения подобных исследований нейромаркетинга, использование социолингвистических методов исследования и изучение лингвокогнитивных характеристик вирусной рекламы, по нашему мнению, является одним из наиболее перспективных методов исследования.

Социолингвистика представляет собой научную дисциплину, возникшую на стыке языкознания, социологии, социальной психологии и этнографии [8, с. 139]. Она изучает широкий комплекс проблем, связанных с социальной природой языка, его общественными функциями, с той ролью, которую играет язык в жизни общества, поэтому методы социолингвистики представляют собой синтез социологических и лингвистических процедур.

В качестве примера социолингвистического исследования вирусной рекламы приведем проведенное нами онлайн-анкетирование 200 респондентов. Социолингвистическое исследование было организовано с целью изучения восприятия пользователями социальных сетей вирусной рекламы, сопоставления лингвокогнитивного восприятия данного феномена двумя группами – потенциальными создателями этой рекламы и ее потребителями.

В качестве метода исследования было выбрано именно анкетирование как антропометрический метод, предполагающий получение знаний о языке через обращение с различными вопросами и заданиями к самим носителям языка [9, с. 25]. Анкетирование – один из самых распространенных, «едва ли не самый надежный» [10, с. 61] метод получения социолингвистической информации. В числе преимуществ анкетирования различные авторы называют следующее: влияние исследователя на ход и результат опроса сведено к минимуму (т. е. нет так называемого «эффекта интервьюера»), высокая степень анонимности, массовость (возможность использования для опроса больших совокупностей людей по различной тематике), репрезентативность полученных данных; полное отсутствие коммуникативного, психологического барьера между социологом (анкетером) и респондентом.

Упоминаемое нами исследование поводилось в форме анкетирования посредством сервиса Survey Monkey в сети Интернет. Была выбрана онлайн-форма, поскольку активным пользователям соцсетей, которые участвовали в опросе в качестве респондентов, ситуация общения, ответов на вопросы в Интернете является привычной и комфортной, что обеспечит более естественные ответы на вопросы. Кроме того, это позволяет значительно сократить время на организацию опроса и дать возможность респондентам отвечать дома, в удобной для них обстановке.

В качестве объекта исследования были выбраны две целевые группы по 100 человек. Первая группа – представители бизнес-сообщества, работающие в сфере создания и продвижения услуг, потенциальные заказчики и создатели вирусной рекламы. Вторая группа – молодые активные пользователи соцсетей, не связанные с продвижением в Интернете, потенциальные потребители вирусной рекламы. Эти две группы были выбраны с целью сравнить данные ими лингвистические характеристики удачной, на их взгляд, вирусной рекламы, а также сопоставить используемые ими хештеги.

Вопрос для потребителей звучал так «*Представьте себе, что вы собрались в небольшое путешествие – хотите посетить какое-нибудь интересное место или событие в одном из регионов России (желательно, недалеко от своего региона, так как бюджет ограничен). Вы ищете фото и видео других людей, которые уже побывали в каких-то необычных местах или посетили какие-либо интересные события. Вы пробуете найти эти фото и видео по хэштегам. Какие это могут быть хэштеги? Что вы будете вводить в строке поиска?*». Для заказчиков вопрос был следующим: «*Представьте себе, что вы – владелец туристического агентства, специализирующегося на региональном туризме (туры в Тамбовскую область). Вы подготовили оригинальное видео о Покровской ярмарке и хотите запустить его как вирусную рекламу. Ваша цель, чтобы видео быстрее набрало популярность, по возможности стало вирусным. Какие хэштеги вы бы использовали в описании своего оригинального видео о Покровской ярмарке?*». Оба вопроса – открытые, без вариантов ответа. Респонденты вписывали ответы сами. Для интерпретации результатов был проведён контент-анализ ответов, выделены и проранжированы группы наиболее популярных ответов.

Большинство респондентов (более 57%) отметили, что будут искать, прежде всего, по географическому хештегу и названию конкретного события. То есть, первые ассоциации у большинства потребителей предельно четкие и демонстрируют конкретное мышление. То же самое можно сказать и о заказчиках – 87% из них употребили хештег #покровскаяярмарка и 62% написали в числе хештегов #Тамбов.

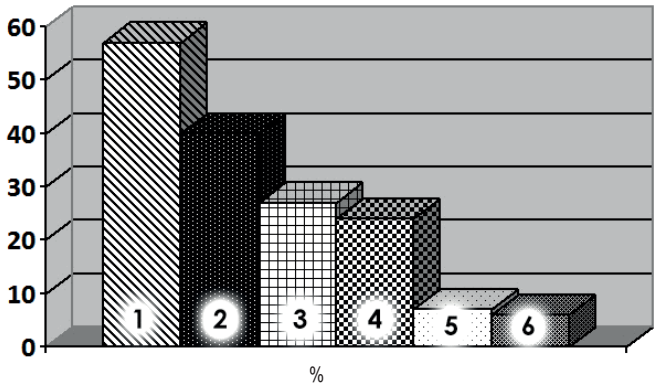


Рис. 1. Наиболее часто упоминаемые потребителями группы хештегов:
1 – место и событие, 2 – путешествие, 3 – отдых, 4 – невероятно красиво,
5 – недорого, 6 – достопримечательность

На втором месте у потребителей – хештег с использованием слова «путешествие» (40%) или его английский аналог «travel». Примечательно, что среди заказчиков в числе популярных (38%) также часто встречаются синонимичные этим хештеги, однако они чаще употребляют слово «туризм». В нем присутствует некая коммерческая коннотация, тогда как потребители используют более нейтральную лексику – у слова «путешествие» присутствует эмоциональный оттенок смысла. Также в числе синонимичных данному хештегу потребители довольно часто (27%) используют слово «отдых».

В целом в группе заказчиков по используемой лексике видно желание продать и продвинуть, используются такие хештеги, как #угощаем #шашлыкбесплатно #распродажа #купитьдешево и т.д. Кроме того, чуть меньше трети представителей этой целевой группы употребили хештеги, обозначающие зрелищность и призывающие увидеть (#хлебаизрелищ #такогонеувидишьнигде #смотретьвсем), а также говорящие об эмоциональности события (#отдуши, #самаядушевнаяярмарка, #покровскаяярмаркаудивляет, #радость, #счастье). Для потребителей визуальная составляющая и впечатления также важны, однако это проявляется в других словах: #безумнокрасиво, #красивыеместа, #удивительноеместо, #незабываемоепутешествие и т. д.).

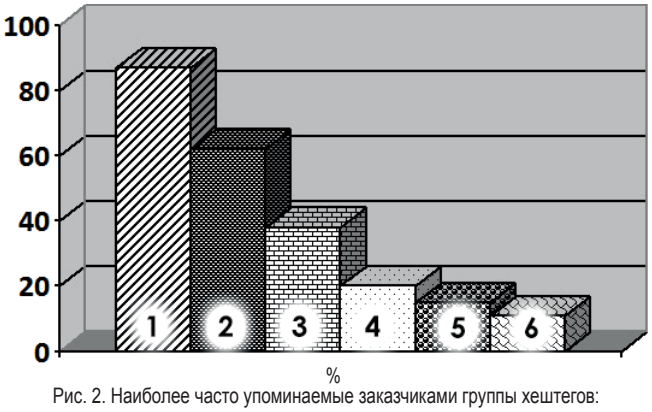


Рис. 2. Наиболее часто упоминаемые заказчиками группы хештегов:
1 – Покровская ярмарка, 2 – Тамбов, 3 – туризм, 4 – продающие хештеги,
5 – зрелищность, 6 – эмоциональность

В ответах заказчиков присутствовал юмор, ирония (#нафонеэйфелевойбашни #ленинградВояж, смех, юмор, шутки, духовность, #скрепы), чего совсем нельзя сказать об ответах респондентов. Заказчики понимают, что одна из составляющих эффективной рекламы – это юмор и пытаются его также использовать в хештегах. Однако потребители прежде всего ищут конкретное, и юмористическая лексика не является частью фрейма, обозначающего в сознании респондента удачное путешествие.

Таким образом, мы видим, что схожая стереотипная ситуация с двух разных позиций лингвистически определяется по-разному, хотя и есть много общего. Используемые обоими группами хештеги относятся к одним и тем же категориям (геотеги, теги названия, действия, теги эмоций, впечатлений), но как правило разные эмоциональные и смысловые оттенки. Мы видим, что заказчик и потребитель не всегда имеют шансы пересечься в соцсетях, используя в описанной ситуации хештеги. Это говорит о необходимости более детального изучения лингвокогнитивных характеристик вирусной рекламы и используемых для ее продвижения хештегов.

Любопытно также было сопоставить лингвистические характеристики, которыми респонденты характеризуют удачное вирусное видео. И здесь также был задан открытый вопрос, на который респонденты предлагали свои варианты ответа. Так, заказчики чаще всего называют удачное видео «смешным» или «веселым» (63%), «оригинальным», «креативным» (56%), «коротким» (45%), «удивительным», «неожиданным», «интригующим» (34%). Порядка трети респондентов описывают конкретный сценарий видео (Женщина в кокошнике гуляет по ярмарке и покупает картошку; быстрый обзор прекрасных мест Тамбова, самых ярких моментов увеселений, товаров; большое количество крупных планов, привлекательно показывать товары, которые можно купить, содержать несколько музыкальных фрагментов и фрагментов праздничного действия и т. д.).

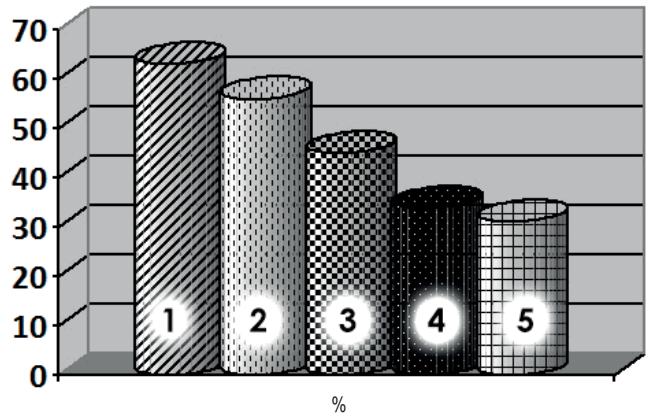


Рис. 3. Лингвистические характеристики удачного вирусного видео по мнению заказчиков: 1 – смешное, 2 – оригинальное, 3 – короткое, 4 – неожиданное, 5 – конкретный сценарий

На первом месте у потребителей по частоте упоминания характеристик удачной вирусной рекламы – слова «яркий», «красочный», «красивый» (59%), «уникальный», «нестандартный», «нетривиальный», «интересный» (48%), «короткий» (35%), «с юмором» (33%). Также часто употреблялись слова «музыка», «пейзаж», «качество». Мы видим, что доминирующей лингвистической составляющей в концепте «вирусная реклама» для заказчиков являются слова, обозначающие юмор, а для потребителей – красоту демонстрируемого видео. Но в целом

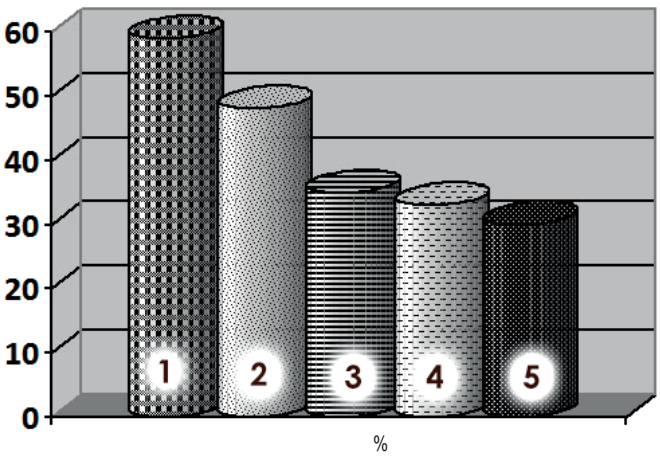


Рис. 4. Лингвистические характеристики удачного вирусного видео по мнению потребителей: 1 – яркое, 2 – нестандартное, 3 – короткое, 4 – с юмором, 5 – музыкальное

у представителей обоих групп слова-ассоциации с данным феноменом весьма схожи, только возникают с разной частотой в зависимости от роли, которую в описанной ситуации играет респондент.

Еще одним интересным фактом, который выявило проведение данного опроса, стал список используемых соцсетей. Потребители прежде всего воспользуются для поиска информации о путешествиях и туризме двумя соцсетями – Instagram (38%) и Vkontakte (56%), тогда как заказчики называли 4 соцсети (Vkontakte – 45%, Instagram – 26%, Odnoklassniki – 20%, Facebook – 7,5%). Можно предположить, что специфика каждой из соцсетей оказывает влияние на используемую лингвистику – например, на написание хештегов и поэтому мы видим такую разницу между этими двумя группами. Они объясняется не только разницей социальных ролей, но и лингвистическими особенностями используемых соцсетей.

Примечательно еще и то, что среди потребителей на вопрос «*В соцсетях вам встречаются записи, которыми вы хотите делиться – отправить друзьям. Что это бывает чаще всего? Какие записи вы чаще всего отправляете друзьям?*» абсолютное большинство (87%) ответили, что это картинка (фото), 9% назвали текст и лишь 4% отметили видео.

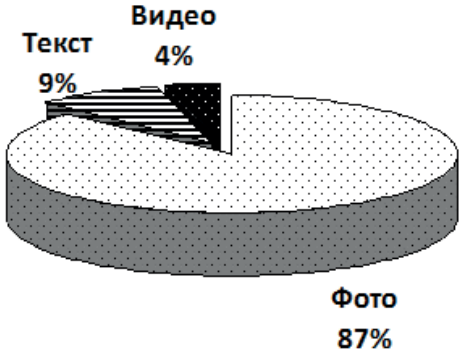


Рис. 5. Распределение типов записей, которыми потребители чаще всего делятся с друзьями в соцсетях

Это свидетельствует о том, что термин «спектакулярное общество» [11, с. 180] по-прежнему применим к пользователям соцсетей, однако (вероятно, из-за экономии времени и из-за того, что это технически проще) вирусными в соцсетях чаще становятся изображения, нежели видео. Это ставит новые задачи для исследователей, в том числе и для лингвистов, поскольку лексика, сопровождающая фото, которые набирают большую популярность в соцсетях, имеет свои особенности и требует отдельного изучения.

Подводя итог проведенному исследованию, мы сделали ряд выводов:

1. Сам термин «вирусная реклама» противоречив. Если вникать в его смысл и сравнивать с медицинским понятием «вирусный», то некоторые составляющие его значения не соответствуют данному понятию. На наш взгляд, это провоцирует не совсем верное использование и самого инструмента вирусной рекламы. Поэтому представляется необходимым уточнение содержания концепта «вирусная реклама».

2. Среди факторов, определяющих «вирусность» рекламы, ключевое значение, на наш взгляд будет иметь влияние социального окружения. При этом важно изучение лингвистического контекста при тиражировании вирусной рекламы в социальных сетях, наличие или отсутствие хештегов, комментариев пользователей, которые делают репосты, распространяя видео.

3. Анкетирование – актуальный и достоверный метод получения знаний о языке и в частности о языковом восприятии вирусной рекламы через обращение с различными вопросами и заданиями к самим носителям языка, которые впоследствии подвергаются статистической обработке и интерпретации.

4. В контексте изучения продвижения вирусной рекламы одним из значимых предметов исследования являются хештеги. Их анализ показал, что хештеги заказчиков и потребителей вирусной рекламы относятся к одним и тем же категориям, но имеют разные эмоциональные и смысловые оттенки. Заказчик и потребитель не всегда имеют шансы пересечься в соцсетях, используя разные хештеги. Это говорит о необходимости более детального изучения лингвокогнитивных характеристик вирусной рекламы и используемых для ее продвижения хештегов.

5. Исследование показало, что доминирующей лингвистической составляющей в концепте «вирусная реклама» для заказчиков являются слова, обозначающие юмор, а для потребителей – красоту демонстрируемого видео. Но в целом у представителей обоих групп слова-ассоциации с данным феноменом весьма схожи, только возникают с разной частотой в зависимости от роли, которую в описанной ситуации играет респондент.

6. Данные опроса показали, что больший «вирусный» потенциал имеет изображение, нежели видео. Изображение чаще сопровождается текстом, а это открывает новые вопросы для изучения языковой составляющей «вирусных» картинок.

Библиографический список

1. Комиссия экспертов АКАР подвела итоги развития рекламного рынка России за 2017 год. *Ассоциация коммуникативных агентств России. 2018.* Available at: http://www.akarussia.ru/press_centre/news/id8182
2. Siddiqui B. Survey text mining with IBM SPSS Text Analytics for Surveys. *IBM developperWorks. 2014.* Available at: https://www.ibm.com/developerworks/library/ba-spss-survey-text-mining2/ba-spss-survey-text-mining2-pdf.pdf
3. Старовойт М.В. Лингвистические особенности текстов вирусной рекламы. Филологические науки. *Вопросы теории и практики.* 2016; 8 (62): в 2-х ч. Ч. 1: 62 – 68.
4. Бородулина Н.Ю., Макеева М.Н., Гуляева Е.А. Лингвистические средства в обеспечении продвижения вирусной рекламы. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; 9 (75): в 2-х ч. Ч. 1: 87 – 89.
5. Ugo Roux. Communication virale dans la publicité au sein des espaces numériques : Approche critique et expérimentale du phénomène. *Sociologie. Université de Toulon, 2016.* Available at: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01368883/document
6. Centola, Damon; Macy, Michael Complex Contagions and the Weakness of Long Ties. *AJS Volume 113 Number 3 (November 2007): 702–34* Available at: https://pdfs.semanticscholar.org/eb87/cf1c5915a419ccd5a87b22fcce64abfe21e4.pdf
7. Шаталов М.А., Мычка С.Ю. Нейромаркетинг как драйвер управления потребительским поведением. *Наука. Мысль*. 2016; 8-1: 110 – 114.
8. Щеглова И.В. Российская социолингвистика сегодня. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки.* 2017; 5: 138 – 144.
9. Стернин И.А. О понятиях метод, методика, прием. *Вопросы психолингвистики.* 2008; 7: 23 – 26.
10. Колмогорова А.В., Талдыкина Ю.А. Использование методики социолингвистического анкетирования для анализа речевого манипулятивного воздействия. *Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: науки об обществе и гуманитарные науки.* 2015: 59 – 63.
11. Юрина И.А. Бородулина Н.Ю. Макеева М.Н. Исследование соцсетей в контексте лингвистики новых медиа. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; 11 (77): в 3-х ч. Ч. 2: 178 – 181.

References

1. Komissiya `ekspertov AKAR podvela itogi razvitiya reklamnogo rynka Rossii za 2017 god. *Associaciya kommunikativnyh agentstv Rossii. 2018.* Available at: http://www.akarussia.ru/press_centre/news/id8182
2. Siddiqui B. Survey text mining with IBM SPSS Text Analytics for Surveys. *IBM developperWorks. 2014.* Available at: https://www.ibm.com/developerworks/library/ba-spss-survey-text-mining2/ba-spss-survey-text-mining2-pdf.pdf
3. Starovojt M.V. Lingvisticheskie osobennosti tekstov virusnoj reklamy. Filologicheskie nauki. *Voprosy teorii i praktiki.* 2016; 8 (62): v 2-h ch. Ch. 1: 62 – 68.
4. Borodulina N.Yu., Makeeva M.N., Gulyaeva E.A. Lingvisticheskie sredstva v obespechenii prodvizheniya virusnoj reklamy. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; 9 (75): v 2-h ch. Ch. 1: 87 – 89.
5. Ugo Roux. Communication virale dans la publicité au sein des espaces numériques : Approche critique et expérimentale du phénomène. *Sociologie. Université de Toulon, 2016.* Available at: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01368883/document
6. Centola, Damon; Macy, Michael Complex Contagions and the Weakness of Long Ties. *AJS Volume 113 Number 3 (November 2007): 702-34* Available at: https://pdfs.semanticscholar.org/eb87/cf1c5915a419ccd5a87b22fcce64abfe21e4.pdf
7. Shatalov M.A., Mychka S.Yu. Nejromarketing kak drajver upravleniya potrebitel'skim povedeniem. *Nauka. Mysl'.* 2016; 8-1: 110 – 114.
8. Scheglova I.V. Rossijskaya sociolingvistika segodnya. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2017; 5: 138 – 144.
9. Sternin I.A. O ponyatiyah metod, metodika, priem. *Voprosy psiholingvistiki.* 2008; 7: 23 – 26.
10. Kolmogorova A.V., Taldykina Yu.A. Ispol'zovanie metodiki sociolingvisticheskogo anketirovaniya dlya analiza rechevogo manipulyativnogo vozdejstviya. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. Seriya: nauki ob obschestve i gumanitarnye nauki.* 2015: 59 – 63.
11. Yurina I.A. Borodulina N.Yu. Makeeva M.N. Issledovanie socsetej v kontekste lingvistiki novyh media. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; 11 (77): v 3-h ch. Ch. 2: 178 – 181.

Статья отправлена в редакцию 25.10.18

УДК 811.11-112

Yakunina T.I., *postgraduate, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: tanushacsu@inbox.ru*

SEMANTIC CLASSIFICATION OF SLANG PHRASEOLOGISMS INCORPORATING A PHYTONYM COMPONENT. The article aims at representing the first semantic classification of slang phraseologisms with a phytonym component into the three primary groups and several microgroups. The classification accomplishes the elements of linguistic and cultural analysis. The author emphasizes the most common lexemes-phytonyms and the fundamental groups formed by these combinations. The article introduces the main and essential sources of English slang phraseologisms which contain a phytonym component, i.e. the sphere of human activity, as these phraseologisms are anthropocentric, comprising actual emotional and evaluative semes, representing an increased degree of expressiveness and appraisal, caused by metaphorization of phytonyms and other devices. The spheres include professional activities, everyday habits, traditions and customs, etc.

Key words: **linguistic and cultural analysis, slang, slang phraseologisms, phraseology, phytonym, English language.**

Т.И. Якунина, *аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: tanushacsu@inbox.ru*

СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ СЛЕНГОВЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ФИТОНИМОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ЭЛЕМЕНТАМИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В статье впервые представлена классификация сленговых фразеологизмов английского языка, имеющих в составе компонент-фитоним, в сочетании с элементами лингвокультурологического анализа. В процессе анализа мы выделили частотные лексемы-компоненты и основные группы, образуемые данными фразеологизмами. Были выявлены источники появления сленговых фразеологизмов с компонентом-фитонимом в английском языке, то есть сферы деятельности человека – профессия, род занятий, привычки и т. п.

Ключевые слова: **лингвокультурологический анализ, сленг, сленговая ФЕ, фразеологизм, фитоним, английский язык.**

Язык является средством отображения реальности, окружающей человека. Действительность и отношение человека к ее объектам и явлениям находят отражение в различных языковых знаках, совокупность которых, в свою очередь, составляет языковую картину мира. Особую роль в языковой картине мира носителей того или иного языка играют фразеологизмы. Фразеологизм – это «зеркало жизни нации». Фразеологическая единица, независимо от числа компонентов, входящих в ее состав, обладает целостным значением: это устойчивая единица, которая воспроизводится в речи в готовом виде [1]. Наличие таких «нечленимых» единиц свойственно всем языкам, ведь они передают особенности видения мира их носителями.

Фразеологизм номинирует ту или иную реалию, и данная номинация соотносится с денотативным компонентом значения фразеологической единицы (ФЕ). Он также передает оценку действительности, выражает отношение говорящего к обозначаемому, обладает способностью передавать эмоции относительно объективной реальности. Фразеологизм отражает традиции народа, позволяет по крупицам передать эти знания будущим поколениям [2]. Изучение фразеологического фонда языка помогает нам составить образ (часть образа) того или иного народа, познать его обычаи и ценности, «посмотреть» на мир его глазами.

Актуальность данной работы заключается в том, что на фразеологическом материале с определенным компонентным составом решается вопрос формирования семантической классификации, которая является частью исследования полевой структуры английского и русского языков, представленной ФЕ с компонентом-фитонимом. В научный оборот в аспекте описания полей впервые вводится ареал английских идиом сленгового характера. В процессе распределения

ФЕ по семантическим группам и микрогруппам используется лингвокультурологический анализ, способствующий раскрытию внутренней формы единицы и объясняющий процесс формирования целостного абстрактного фразеологического значения с высокой степенью коннотативности.

Основной целью работы является выявление и анализ семантических групп и микрогрупп, представленных сленговыми фразеологизмами с компонентом-фитонимом. Материалом нашего исследования стали более 120 сленговых ФЕ английского языка, имеющих в своем составе компонент-фитоним, взятых из зарубежных лексикографических изданий.

Лингвокультурологический анализ привлекает внимание все большего числа ученых. Анализ фразеологизмов с точки зрения культурологии проводился в трудах таких ученых, как В.Н. Телия, Н.Ф. Алефиренко, М.Л. Ковшова, Л.А. Ковалевская, О.В. Колесникова, А.М. Милерович, В.М. Мокиенко и др.

Неотъемлемой частью языковой картины мира является сленговая фразеология. Оксфордский словарь говорит о том, что «сленг» – это пласт грубой просторечной лексики, которая характерна в основном для устной речи и используется определённой группой людей [3]. Лингвистический энциклопедический словарь дает определение сленга как «разновидности речи, состоящей из слов и фразеологизмов, используемых главным образом в устном общении отдельной относительно устойчивой социальной группой, объединяющей людей по признаку профессии или возраста» [4]. Кроме того, в нем говорится о том, что употребление сленговых выражений «огрубляет» речь говорящего и является отклонением от нормы языка. В.А. Хомяков считает, что сленг – это «особый… слой широко распространенной и общепонятной эмоционально-экспрессивной лексики и фразеологии нелитературной речи английского языка» [5]. В зарубежном языкознании сленг рассматривается, в основном, на лексическом уровне, и лишь иногда, в определенной ситуации, сопровождается отклонениями от нормы на других языковых уровнях [6]. Т.Г. Никитина отмечает, что данная сфера включает в себя специфичную, экспрессивную лексику и фразеологию [7]. Общим для этих положений является то, что сленговые лексические единицы обладают очень высокой степенью коннотации, выражают четкое отношение (в большинстве случаев негативное) говорящего к происходящему, отражают его настроение, стремление к «неповиновению» общим языковым нормам и желание быть оригинальным и современным.

В настоящее время сленг – это активно развивающаяся область, которая обогащает речь новыми лексическими единицами. Он не только широко распространен в устной, но и проникает в письменную речь, обозначая предметы и явления, с которыми человек имеет дело в повседневной жизни. Благодаря таким языковым процессам, как переосмысление, искажение, заимствование и другие, а также «творческому мышлению любителей сленга» [8], на сегодняшний день мы можем иметь дело со сленговыми фразеологизмами.

I. К первой и самой многочисленной группе сленговых ФЕ относятся фразеологизмы-антропонимы, ведь человек наряду с природой был и есть один из главных субъектов объективной реальности. В ней мы выделяем такие микрогруппы, как личные качества человека, в частности, глупость, обозначение внешности, рода деятельности и естественных потребностей человеческого организма.

a. Среди человеческих качеств данной группы фразеологизмов встречаются следующие: *square apple* – человек, который нарушает правила, идёт против общепринятых норм; *numb nuts* – ничтожество, бесполезный человек; *nut case, nut job* – чудаковатый, странный, безрассудный человек; грубое выражение *bean queen*– гомосексуалист; *tough nut to crack* – «крепкий орешек», человек, с которым трудно иметь дело, которого нелегко раскусить или уговорить на что-либо; *apple-polisher* – льстец, подхалим. «Отполировать» яблоко – значит подготовить его к продаже, придать ему товарный вид. Выражение берет исток из традиции дарить учителям красные наливные яблоки, зародившейся в Америке во второй половине XIX века [Hornby A.S. 2000]. *Nutty as a fruitcake* – «сумасшедший, странный, очень глупый». Лексема *nut*, «орех», отождествлялась с человеческим мозгом, многие фразеологизмы с данным компонентом обозначают сумасшествие, неадекватное поведение человека. *Rotten apple* – индивид с плохими, нежелательными качествами, чертами характера, находящийся в группе «хороших» людей. Является сокращением от *rotten apple spoils the barrel*, которое является аллюзией на болезнь, с большой скоростью распространяющуюся по окрестностям.

Широко представлены ФЕ, выражающие негативное отношение говорящего к глупому, «недалекому», скудного ума человеку, например, *apple-knocker*. Лексема *apple* в данном случае происходит от древнеанглийского *appel*, «фрукт». Выражение используется главным образом жителями городов по отношению к деревенским жителям. В основе ФЕ лежит ошибочное представление людей о том, что в сельской местности урожай фруктов собирают при помощи ударов о дерево длинной крепкой палкой. О невысоких интеллектуальных способностях говорят и следующие выражения: *fruit cake, dingle-berry*. На возникновение такой ФЕ, как *fruit loop* повлияли экстралингвистические факторы, в частности, переосмысление названия известной марки злаковых «Froot Loops», изготовленных в форме круга. Символ данной марки – глуповатого вида птица-тукан, которая, вероятно, и является источником значения.

Поскольку умственные операции происходят в мозге, а его размер взаимосвязан с размером черепа, довольно часто образующим компонентом становится лексема *head*, «голова», которая сравнивается с различными овощами, фруктами и орехами: *banana-head, bean head, cabbage head, peanut head, potato head*. Также форма мозга зачастую сравнивается с грецким орехом, что послужило появлению таких ФЕ, как *nut cake* – глупец, «дурачок», *talk like a nut* – говорить глупости. Наоборот, негативное или ироничное отношение к умному человеку представлено, например, выражением *one smart apple* – какой-то умник.

b. Определённые черты внешности описываются следующим образом: *bush pig* – уродливая, неприятной внешности женщина; ругательное *wood-pussy* – неприятно пахнущий человек, вонючка; *all meat and no potatoes* – очень толстый человек, и наоборот, слишком худой, костлявый: *string bean, bean pole* – длинная палка, шест, которыми подвязывается фасоль. Выражение *root-faced* – «угрюмый вид, смешное, странное выражение лица» – создано австралийским писателем Барри Хамфрисом и основано на ассоциации с «деревянным», морщинистым, сморщенным, «побитым» видом корня растения.

с. Род деятельности заключен в таких ФЕ, как *wood butcher* – плотник; *tree hugger* – специалист по созданию средств борьбы с загрязнением, защитник окружающей среды, «гринписовец», «зеленый»; *desert cherry* – солдат, вновь прибывший на службу в пустыне. В области военного дела встречаются также *beans and bullets* – продовольствие и боеприпасы; *rooty-toot-toot* (*toot* – «трубить в рог, кричать, реветь») – пулемет.

d. Дисфемистическая номинация потребностей организма и процессов, происходящих в теле человека. *Green apple quickstep* – «диарея», *to be touching cotton* – испытывать острую потребность в дефекации, *road apple, meadow muffin* – «коровьи лепешки», *cut the mustard* – выпускать газы из кишечника. *Lady garden* – женские гениталии и прилегающий к ним волосяной покров; *blow beets* – опустошать желудок с помощью рвоты. *Mifky-pifky in the bushes, get one's nuts off* – иметь случайные половые отношения с кем-либо. *Burst one's cherry* – о первом сексуальном опыте. *Too old to cut the mustard* – человек, не способный иметь сексуальные отношения в силу возраста. *Push up daisies* – быть похороненным; *tree suit* – деревянный гроб.

II. Вторая группа – ситуативная или называющая отношение или реакцию человека на разные жизненные ситуации. Сюда вошли ФЕ, отражающие характеристики окружающей среды, эмоциональное и рациональное отношение говорящего к определенной ситуации. Группа представлена сленговыми фразеологическими единицами, отражающими затруднительные ситуации, отношение человека к происходящему, активные действия человека по отношению к объектам окружающей действительности, образ данных действий, а также ФЕ, имеющими пространственное значение.

a. Порядок в доме и в делах описывается замечательным выражением *apple-pie order*, обозначающим идеальный порядок, удачное стечение обстоятельств, отличное положение вещей. Наиболее вероятное происхождение – сложение слов французского сочетания *nappes-pilees*, означающего «аккуратно сложенное белье». Вместе с тем яблочный пирог является символом американской культуры: существует легенда об американских домохозяйках, выпекающих семь пирогов на семь дней в неделю и аккуратно, в линию, расставляющих эти пироги на полке. Кроме того, присутствует аллюзия на то, каким образом выпекается этот пирог: женщины аккуратными, ровными кусочками нарезают яблоки и очень ровно, «дотошно», раскладывают их по форме. Быть «то время и в том месте» в английском языке значит «быть на бобах»: *on the bean. Hot potato* – деликатная, щекотливая ситуация, требующая осторожности и тщательной оценки своих будущих действий. Впервые было зафиксировано в 1950, а 70 годами позже к нему прибавились такие значения, как «энергичный человек», «сексуально привлекательный человек». *Not have a bean* репрезентирует бедность, нищету, полное отсутствие денежных средств.

b. Вторую микрогруппу образуют единицы, обозначающие активные действия-отношения субъекта к кому/чему-л.: *make like a tree and leave* – сбежать, убыть, выражение строится на игре слов – омонимов: *leave* – «покидать» и *leaf* – «лист дерева», *make like a banana and split* – уйти, убыть, игра слов: *split* – сленговое название для «уйти», *banana split* – название коктейля-мороженого, подающегося с целым, разрезанным вдоль, бананом. *Spill the beans* – раскрывать чью-либо тайну, выдавать секрет. Выражение появилось примерно в 1500 г. Основано на легенде, что члены тайных обществ Греции выражали свое мнение о принятии нового члена в их круги с помощью обряда: новенькому на голову надевался шлем, а члены общества кидали в него бобы. Белый цвет означал согласие, черный – наоборот. *Nut up* – сойти с ума. Один из ряда фразеологизмов с лексемой «орех», означающей сумасшествие, помешательство человека. Связано это с тем, что форма грецкого ореха напоминает по форме мозг. *Drop someone or something like a hot potato* – отказаться от кого-либо, прекратить что-либо очень быстро. *Hot potato* может означать также щекотливую ситуацию, остро социальную проблему, с которой никто не хочет иметь дело. *Veg out* – «бездельничать, лентяйничать». Образовано от слова *vegetable* – «овощ».

c. Непонятную ситуацию, неясное положение дел, абсурдность происходящего описывают выражения *full of prunes, banana oil, apple sauce*. Яблочный соус изготавливается из тушеных подслащенных яблок, что может служить аллюзией на ситуацию, когда на стол подается большое количество дешевых продуктов-заменителей и всего несколько настоящих, неподдельных продуктов. Если вы попали в неприятности, нажили беды и проблемы, то вы можете сказать: *nut-roll* об очень стрессовом, даже болезненном, событии; *palm oil* – взятка; *tough beans* о неприятных обстоятельствах, ведущих к плохим последствиям; *upset*

the applecart – разрушить чьи-то планы, вызвать неприятности. *Apple cart* может также обозначать человеческое тело, входя в состав фразеологизма *down with one's applecart,* означающего «положить на лопатки, опрокинуть на землю». *Lay someone out in lavender* обладает значением «бранить, порицать сильно ругать, уничтожать словами». Выражение восходит к традиции постукивать только что выстиранное белье ветками лаванды для придания ему приятного аромата.

d. Образ действия, общая характеристика ситуации или явления также отражены во фразеологии. *In tall cotton* – «успешный, имеющий преимущество», как, например, выиграть в лотерее для человека значит оказаться «среди высоких растений хлопка». *Hearts and flowers* означает «сентиментальный, трогательный, душещипательный». Изначально выражение служило названием популярной рок-песни песни 1910 гг. Вскоре эту мелодию начали исполнять в инструментальных версиях, особенно на скрипке, как фоновую музыку к драматическим фильмам и постановкам. Благодаря этому фраза *hearts and flowers* стала синонимом сентиментальности, которую употребляют, когда слышат от кого-нибудь рассказ о грустных или трагических событиях. Появившееся в среде студентов словосочетание *mutt's nuts* фразеологизировалось и приобрело значение «все отлично, здорово, на высшем уровне». Фразеологизировались, получив новые значения, сочетание и словосочетание *for peanuts* – «бесплатно, за гроши», *small potatoes* – «неважный, не первой важности». Аналог выражения *small beer*, в основе которого ассоциация с безалкогольным пивом. *Rooting-tooting* – «захватывающий, невероятный, классный, потрясающий, улетный», с ироничным оттенком значения. Выражение возникло в 19 веке в Америке, в попытках комически скопировать ковбойский диалект. *Come up roses* – «быть в шоколаде, круто обернуться и т. д.». Описывает ситуацию, изменившуюся к лучшему. *Can't cut the mustard* – неспособный осуществлять какую-либо деятельность по какой-либо причине, не годящийся для какой-либо работы – происходит от выражения *to be the mustard*, где *mustard* – «изюминка, особенность, фишка».

e. Микрогруппу номинативных сленговых фразеологизмов с пространственным значением образуют в основном «прозвища», или народные, сленговые названия, определенных географических объектов, а также значимых культовых мест: *the Big Apple* – г. Нью-Йорк, *Bean Town* – г. Бостон, штат Массачусетс (получил название благодаря фирменному блюду – запеченным бобам), *Nutmeg State, Wooden Nutmeg State, the Land of Wooden Nutmegs* (*Nutmeg* – «мускатный орех») – Коннектикут (штат, в котором городские жители обманывали переезжавших деревенских, подсовывая им фальшивые деревянные монеты); кладбище и сумасшедший дом – *marble orchard, nut house, nut factory, nut-foundry, nut hatch.*

III. Отдельную группу составляют фразеологизмы, обозначающие зависимости, вредные привычки и любые их проявления. Данная группа состоит из двух микрогрупп. Первая микрогруппа номинирует процесс употребления алкоголя, его последствия и названия напитков: *toddy blossom* – название нарыва, волдыря, опухоли, образовавшейся в результате чрезмерного употребления алкоголя; *bud head* – человек, употребляющий пиво; *belt the grape* – сильно опьянеть от большого количества вина или ликера; *in the grip of the grape* – опьяневший, выпивший большое количество вина; *be jungled* – быть в состоянии алкогольного опьянения; *cactus juice* – текила, *jungle juice* – ликер, приготовленный в домашних условиях, *potato soup* – водка. Вторую микрогруппу составляют фразеологизмы, обозначающие наркотическую зависимость: *beaned up* – употребляющий амфетамины, *mud bud* – самостоятельно незаконно выращиваемая марихуана, *sinse bud, sense bud* – бессемянная конопля, *super grass* – высококачественная марихуана, *crying weed, monster weed* – сильнодействующая марихуана, *weed head, weed-eater* – человек, курящий марихуану, *cactus buttons* – кактус, содержащий наркотик мескалин, *talk to herb and al* – употреблять марихуану и алкоголь, *magic mushrooms, sacred mushrooms* – грибы сорта Psilocybe, вызывающие галлюцинации.

Сленговые фразеологизмы, в составе которых функционируют компоненты-фитонимы, представлены во всех семантико-грамматических классах – предметном, адъективном, процессуальном, качественно-обстоятельственном, что свидетельствует о высокой степени фразообразующей способности данных компонентов-имен существительных, которые в языковой нормативной среде обладают нейтральными значениями, а в сознании и речи различных социальных групп, имеют большой культурогенный потенциал. Они антропоцентричны как в силу своей семантики, так и по своему происхождению. Прежде всего, их антропоцентризм заключается в повышенной степени экспрессивности и оценочности, которые обусловлены множеством источников образования таких единиц, – процессом метафоризации фитонимов, переосмыслением образа и номинанта товарного знака, переходом свободных словосочетаний в целостные «сверхсловные» единицы, закрепляющие в вербальной памяти нации какие-то культурные традиции или представления, частично ушедшие из бытования, но имеющие актуальные эмоционально-оценочные семы. Данные фразеологические единицы четко организованы в иерархические объединения – тематические группы, включающие в себя множество микрогрупп разной количественной представленности. Наиболее количественно представленной группой является группа, называющая и оценивающая жизненные ситуации, в которые попадает человек, – она структурирована пятью микрогруппами.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Лингвокультурология:* учебное пособие для студ. высш. учеб, заведений. ВМосква: Издательский центр «Академия», 2001.
2. Ковшова М.Л. Сопоставительный анализ фразеологизмов: лингвокультурологический подход. *Филология и культура*. Казанский (Приволжский) федеральный университет: 2014; 4 (38): 115 – 120.
3. Hornby A.S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.* Edited by Sally Wehmeier. Oxford University Press, 2000. 6th edition.
4. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Под редакцией В.Н. Ярцевой. Ин-т языкознания АН СССР. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
5. Хомяков В.А. *Введение в изучение сленга – основного компонента английского языка:* монография. Вологда: Областная типография, 1971.
6. Егошина Н.Б. О содержании понятия «сленг» в современной лингвистике. *Личность. Культура. Общество*. Москва: Издательство «Автономная некоммерческая организация «Независимый институт гражданского общества», 2010: 286 – 290.
7. Никитина Т.Г. *Молодежный сленг (на материале лексикона студентов Томского государственного университета):* учебно-методическое пособие. Издательский Дом ТГУ, 2014.
8. Менон Р.Н. Сленговая фразеология и ее функционирование в речи. *Мир русского слова.* Санкт-Петербург: Издательство «Общество преподавателей русского языка и литературы», 2013: 54 – 56.

References

1. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya:* uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb, zavedenij. VMoskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
2. Kovshova M.L. Sopostavitel'nyj analiz frazeologizmov: lingvokul'turologicheskij podhod. *Filologiya i kul'tura.* Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet: 2014; 4 (38): 115 – 120.
3. Hornby A.S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.* Edited by Sally Wehmeier. Oxford University Press, 2000. 6th edition.
4. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'.* Pod redakciej V.N. Yarcevoj. In-t yazykoznaniya AN SSSR. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
5. Homyakov V.A. *Vvedenie v izuchenie slenga – osnovnogo komponenta anglijskogo yazyka:* monografiya. Vologda: Oblastnaya tipografiya, 1971.
6. Egoshina N.B. O soderzhanii ponyatiya «sleng» v sovremennoj lingvistike. *Lichnost'. Kul'tura. Obschestvo*. Moskva: Izdatel'stvo «Avtonomnaya nekommercheskaya organizaciya «Nezavisimyj institut grazhdanskogo obschestva», 2010: 286 – 290.
7. Nikitina T.G. *Molodezhnyj sleng (na materiale leksikona studentov Tomskogo gosudarstvennogo universiteta):* uchebno-metodicheskoe posobie. Izdatel'skij Dom TGU, 2014.
8. Menon R.N. Slengovaya frazeologiya i ee funkcionirovanie v rechi. *Mir russkogo slova.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Obschestvo prepodavatelej russkogo yazyka i literatury», 2013: 54 – 56.

Статья поступила в редакцию 22.11.18

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Г.О. Дудина, О.В. Ротмистрова, А.Н. Супронова
РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МАССМЕДИА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ.....5

Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова, Н.А. Масленникова, М.Ю. Крушина, А.В. Крушин
ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО И ИНЖЕНЕРНО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ О КОСМОСЕ 9

Л.А. Исаева
СОДЕРЖАНИЕ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....11

А.В. Калинина
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО КОЛЛЕДЖА 13

В.Г. Касарова, Л.С. Кременецкая, Ю.В. Никишина
К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ ВИДАМ РУССКОГО ГЛАГОЛА НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ 15

В.А Касторнова
СИСТЕМЫ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РЕШЕНИЯ НЕФОРМАЛИЗОВАННЫХ ЗАДАЧ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИНФОРМАТИКА».....17

Д.В. Качалов
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА.....20

Л.П. Качалова, И.В. Колмогорова
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА.....22

Ю.П. Кирилина, Т.Г. Везиров
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ.....24

Н.Ю. Абраменко
К ВОПРОСУ О ВЕРЕ КАК ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ОСНОВЕ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА 26

М.Р. Абдулов
ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 28

Н.А. Абрамова
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ВУЗЕ.....29

О.Д. Агамова
НРАВСТВЕННЫЙ ОБЛИК СТУДЕНТА-МЕДИКА И ТАТУИРОВКА.....32

Ю.И. Агишева
КОМПОЗИТОР ПИТЕР МАКСВЕЛЛ ДЭЙВИС: ШТРИХИ К ТВОРЧЕСКОМУ ПОРТРЕТУ 33

И.А. Алексеев, О.В. Калинина
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «СВОБОДНЫХ» ОПЕРАЦИОННЫХ СИСТЕМ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....35

Т.В. Балыкина, Н.М. Новичкова
МЕДИАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К УРЕГУЛИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ.....38

А.Г. Бесаева, Н.К. Гассиева, А.А. Джиоева
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ 41

А.А. Бехоева, И.П. Мусаева
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА 42

Т.Т. Везиров
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ВУЗЕ ...44

Ф.Т. Галеева
О ФОРМИРОВАНИИ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ 48

Н.Н. Григоренко
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОБОСНОВАНИЯ 49

А.Л. Димова
КОНТРОЛЬ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА БАЗЕ КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННЫХ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ И СИСТЕМ 51

И.В. Дружинина, Е.П. Якимович
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ 53

С.В. Еманова, Е.А. Хомутникова
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ДОСУГОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....55

И.С. Ерёмина, О.В. Емельянова
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ САМОВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАНИЯ) 56

М.В. Засека
ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 58

Д.А. Иванов, Х.Х. Альжанов
ПРЕИМУЩЕСТВА МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ СИТУАЦИЙ ПРОТИВОБОРСТВА НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ 60

Л.П. Илларионова, С.В. Илларионов
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА.....62

Т.В. Илларионова
ОЛОНХО В СИСТЕМЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 64

Т.В. Илларионова, В.Г. Мухоплева
НАРОДНЫЕ ТЕАТРЫ ЯКУТИИ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ.....65

Т.В. Ларина, И.И. Кораблин
СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ БЕСПИЛОТНОЙ АВИАЦИИ 67

Т.В. Ларина, А.С. Суханова
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ОСНОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ..69

М.В. Литвиненко, Е.В. Никольский, Д.И. Чукова
ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ РЕЛИГИОВЕДЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ, СЛЕДОВАТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ 71

З.З. Магомедова, З.М. Миназова
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ.....75

О.А. Макарова, Е.Л. Гринченко, З.А. Мендубаева, О.И. Курдуманова, И.Б. Гилязова, Л.А. Жарких
ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ.....76

Л.Р. Макина, Л.Д. Батищева, П.В. Царёв
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ МУЖЧИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ ИНСУЛЬТА В РАННИЙ ПЕРИОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ.....79

О.С. Монгуш, Б.С. Монгуш
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НА ПРИШКОЛЬНОМ УЧЕБНО-ОПЫТНОМ УЧАСТКЕ.....80

О.С. Монгуш
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ С КЕЙСАМИ.....83

О.Н. Морозова, И.Е. Ильина
К ВОПРОСУ ВЫЯВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....85

В.В. Марюхина, Т.Т. Мунзук, Н.Ч. Дамба
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ 87

Д.М. Нурмагомедов, Н.Г. Гашаров, Э.А. Рамазанова, Н.Г. Магомедов, Д.И. Арсланалиева
ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ СРАВНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 89

Э.М. Омарова, З.К. Багирова
ДАГЕСТАНСКИЕ СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ОПТИМАЛЬНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА ПОДРОСТКОВ.....92

М.А. Орлова
РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....93

Н.Н. Погребняк
К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТАХ ГЕРМАНИИ.....95

Е.Н. Романова
ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ 98

И.Л. Саввина, И.Ф. Борисова
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ 101

Е.А. Семизоров
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА И РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ.....102

З.З. Серганова
АТРИБУТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....104

Н.А. Сиволобова, О.С. Погребная, В.М. Соина
СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....107

Н.Ю. Королева, Н.И. Рыжова, И.И. Трубина
ФОРМИРОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....109

Чжу Фанчжуань
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В КОЛЛЕКТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ ВУЗА 112

В.Г. Тюкин, С.В. Малетин, А.В. Корнаушенко, С.А. Князев, А.Г. Завгородний
К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ ЭФФЕКТИВНЫМ ПРАВОМЕРНЫМ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИМ ДЕЙСТВИЯМ В ТИПОВЫХ СИТУАЦИЯХ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, СВЯЗАННЫХ С НАПАДЕНИЕМ ОПАСНЫХ ЖИВОТНЫХ (СОБАК).....115

А.В. Фоминых, Ю.Д. Врублевский, М.Л. Куликова
ВЛИЯНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ (КОДД) НА РАЗВИТИЕ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ И БЫСТРОТЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....118

Ж.А. Хашегульгова, М.Б. Сагова
СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ.....120

Е.К. Чверток
ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КАМЕРНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ.....122

Чжан Цайхун
СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НАИМЕНОВАНИЙ ПОГОДНЫХ И АТМОСФЕРНЫХ ЯВЛЕНИЙ, ВЫСТУПАЮЩЕЙ В КАЧЕСТВЕ ПРЕДМЕТА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....123

Е.П. Якимович, С.С. Суржик, Н.А. Доронина, Д.В. Семенова, К. Д. Заярнюк
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В ОБЛАСТИ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ.....126

М.У. Ярычев
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННАЯ ПОЗИЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ.....128

Д.М. Абдуразакова, З.Х. Магомадова
К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ НА ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....131

Р.А. Абдусаламов, Л.В. Магдилова
РАЗВИТИЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА И СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....133

В.К. Агарагимова, Д.М. Даудова, А.К. Маматханов
ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....136

В.К. Агарагимова, А.А. Джаватова
ПРИМЕНЕНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА.....137

Ф.Н. Алипханова
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИСТА.....139

Н.Г. Аникеева
АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМАТИКИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В АГРАРНЫХ ВУЗАХ 140

А.И. Бакшеев, О.В. Андренко, В.В. Филимонов, Д.А. Ноздрин
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД НЭПА НА ТЕРРИТОРИИ СИБИРИ.....142

В.С. Бедрин
К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ И ЧТЕНИИ ВУЗОВСКОЙ ЛЕКЦИИ.....144

А.К. Белоусова, Н.С. Дьяченко, Н.М. Халимова
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С УЧЁТОМ КОМПЕТЕНЦИЙ WORLDSKILLS 146

О.В. Беркутова
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО МЕТОДУ КЕЙС-СТАДИ 150

Н.Е. Браженская, Е.А. Исаченко
МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ПОЛИЦИИ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ.....151

Т.Н. Ищенко, М.О. Акимова, А.В. Бардаков, О.Э. Вчерашняя
СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА.....153

Н.П. Клушина
СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ 155

А.А. Кожурова
РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ 157

М.П. Красильников
МОДЕЛИ ДВИЖЕНИЯ МАТЕРИАЛЬНОЙ ТОЧКИ В КУРСЕ ОСНОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ 160

Э.А. Рамазанова, У.Ш. Магомедханова, А.Б. Курбанова
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ 163

И.В. Малыхина
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО 165

Х.Э. Мамалова, З.М. Ахмадова
ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА 167

Х.Э. Мамалова, Х.Р. Сельмурзаева
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....168

О.В. Масунова
ПСИХОФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ 169

В.М. Миназова, З.К. Багирова
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....171

Л.Н. Мокеева
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ НА ТЕРРИТОРИИ БОЛЬШОЙ ЯЛТЫ.....173

К.К. Мураташев, Л.И. Нехвядович, Ш.С. Турганбаева
МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДРЕВНИХ МАСТЕРОВ В КОМПОНЕНТАХ ДЕКОРА КЕРАМИКИ АНДРОНОВСКОЙ КУЛЬТУРЫ 174

Ю.А. Крейдун, Д.В. Марьин, Л.И. Нехвядович, И.В. Черняева
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД А.А. ФЕДОРОВА-ДАВЫДОВА В ИЗУЧЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОГО СВОЕОБРАЗИЯ ИСКУССТВА 176

А.С. Никулина
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 177

У.А. Овезова, М-Н.Л. Вагнер
ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....179

М.Х. Османов
НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ 181

Е.П. Павлова, Н.В. Оконешникова, Е.Э. Сидорова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 183

О.И. Пазников
РЕГИОНАЛЬНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ.....185

Н.В. Самсонова, Е.В. Дейнега
ДЕВИАНТНОЕ КОНФЛИКТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ.....188

Е.А. Семизоров
ЗНАЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ГОСУДАРСТВЕННОМ АГРАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ СЕВЕРНОГО ЗАУРАЛЬЯ 189

А.С. Калмыкова, М.О. Смирнова, А.П. Смирнов
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ КРУЖКА «ОБУЧЕНИЕ РАБОТЕ С 3D-ОБЪЕКТАМИ» В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ.....191

Е.А. Бырылова, Т.А. Спицына
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ЗАЩИТЫ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ 193

В.В. Волжакова
ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ 196

П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ 197

П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова
О ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ.....199

П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова
РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА В ВОСПИТАНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА 200

Р.Д. Гусейнов, Э.А. Пирмагомедова
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ К ОКРУЖАЮЩЕМУ СОЦИУМУ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 201

М.В. Давыденко, К.А. Мелехова, А.Г. Степанская, О.А. Бацына
РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОСНОВЫ ИМИДЖЕЛОГИИ» СТУДЕНТАМИ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ИСКУССТВО КОСТЮМА И ТЕКСТИЛЯ».....203

О.И. Давыдова
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 204

И.И. Дьяков, Д.В. Мухина, С.А. Калинский, О.А. Вавило
ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТИ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЗОР ПОДХОДОВ 206

Р.Б. Жандавлетова
ЛЮБОВЬ К ДЕТЯМ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ....208

И.А. Жерносенко
ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРЕХОДНУЮ ЭПОХУ.....210

Е.К. Терещенко
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ «СТРЕССА АККУЛЬТУРАЦИИ».....212

А.Л. Усанова, С.М. Будкеев
ИСТОРИЯ ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИКЛАДНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 215

А.А. Хилько, Л.А. Филимонюк
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ, В ТОМ ЧИСЛЕ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ...216

Г.Р. Хусаинова, Д.Р. Гиниятуллина
РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗРАБОТКЕ КЕЙС-СТАДИ ДЛЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН (НА МАТЕРИАЛЕ ВУЗОВ США).....219

Н.Н. Чаленко, Р.С. Косиенко
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ 221

В.Г. Черткоева
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ДОО В РАЗВИТИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....223

М.И. Шурпаева, С.Р. Мутаева
ФОНЕМАТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА СЛОГА КАК ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ РОДНОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ЛАКСКОГО ЯЗЫКА) 226

Э.Ш. Юсупов, Р.В. Раджабова
ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ТРЕНИНГА 228

А.П. Ядреева
САМОДЕЯТЕЛЬНОЕ ТАНЦЕВАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО ЯКУТИИ 229

Л.И. Якобюк, М.В. Виноградова
РАЗНОУРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В АГРАРНОМ ВУЗЕ 231

Л.К. Бостанова, А.Х. Кипкеев
РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЗАКАЗОВ И ПРОДАЖ ЮВЕЛИРНЫХ ИЗДЕЛИЙ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ СО СТУДЕНТАМИ БАКАЛАВРАМИ.....233

Н.С. Амамбаева
НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ 237

М.М. Асильдерова, Ш.К. Маматханов, П.А. Мурадисова, А.Д. Муртазалиева, А.У. Узарханов
БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ.....239

В.В. Аюшеев
ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЮРИСТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ВОЛЕЙБОЛА) 241

Н.Ф. Бабаев
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....243

М.Н. Багатырова
ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА.....245

М.Н. Багатырова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....246

Н.Н. Баумтрог, В.Э. Баумтрог, Д.А. Петров
АКТУАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ.....СТАРОЖИЛОВ-СТАРООБРЯДЦЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ-УСАДЬБЫ «ПРИЧУМЫШЬЕ» 248

Н.В. Бирюкова
МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА.....249

А.В. Бугославская
МОТИВАЦИЯ В СИСТЕМЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ 253

Э.С. Бабаева, Ш.И. Булуева
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 254

А.А. Вендина, Е.В. Потехина
АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 256

М.В. Виноградова
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 258

П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....259

П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ.....261

И.В. Гойнов
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.....262

Э.Р. Гузуева, З.У. Завзанова
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА.....265

В.А. Ельчик
ВИБРАЦИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИМ ПРИЕМАМ ИГРЫ НА БАЛАЛАЙКЕ 266

В.А. Ельчик
АЛЕКСАНДР МАРЧАКОВСКИЙ – КОМПОЗИТОР ИЛИ САМОУЧКА: (К ВОПРОСУ ОБ ОРИГИНАЛЬНОМ РЕПЕРТУАРЕ ДЛЯ БАЛАЛАЙКИ).....268

И.Д. Зейналова, С.Ю. Алиева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, СОЦИАЛЬНЫЕ И ЮРИДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ПРОЦЕССАХ СОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СЕМЬЯХ ГРУППЫ РИСКА.....270

И.Д. Зейналова
ВОЗРАСТНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 272

И.Д. Зейналова
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, УЧАЩИХСЯ С НОВЫМИ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ 273

Л.Т. Зембатова, Н.Д. Бураева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА.....275

Н.Д. Зырянова, В.Б. Полиновский
ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПО ДИСЦИПЛИНАМ ТЕХНИЧЕСКОГО ЦИКЛА.....277

А.Р. Алиева
ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ 282

И.С. Карасова, В.И. Тарасов
КАЧЕСТВО ПРАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ: ФАКТОРЫ И МЕХАНИЗМЫ ПРОЧНОСТИ ИХ ОСВОЕНИЯ КУРСАНТАМИ ВОЕННОГО ВУЗА....284

А.В. Карпенко
СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПОСТРОЕНИИ СОТРУДНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 287

В.И. Клинг, Е.В. Сурдина, Л.В. Виноградова
РОЛЬ МЕТАЯЗЫКА ПРИ БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА) 289

А.Б. Каяк, О.Н. Данилова
ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АППАРТА В ИССЛЕДОВАНИИ ЭКОДИЗАЙНА КОСТЮМА НАРОДОВ РОССИЙСКОГО ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА: СИНХРО-ДИАХРОННЫЙ КОНТЕКСТ СРАВНЕНИЙ 291

А.А. Кудрин, О.В. Силакова, Т.А. Спицына
ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КАЧЕСТВЕ ПЕДАГОГА-ОРГАНИЗАТОРА ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ 293

И.Г. Лаптев
К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 296

Л.Г. Лифанова
ТАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОИЗВОДСТВУ ОБЫСКА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ УГОЛОВНО-ПРАВОВОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ.....299

М.А. Кулабухова, В.А. Кулабухова, Д.А. Кулабухов
ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ РОССИИ И РУССКОГО МИРА В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. КЛЫКОВА: «БЫТЬ СТРОИТЕЛЕМ СВОЕГО ОТЕЧЕСТВА…»301

Д.И. Магомедов
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ВУЗЕ....303

С.А. Павлова, Н.Н. Уварова
ПРОБЛЕМА КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ.....305

Ю.В. Алеева
ОПЫТ РАБОТЫ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЫ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ «ВЕСТИ ЗА СОБОЙ!» 306

Н.А. Матвеева, В.В. Кулиш, Н.В. Тумбаева
ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ 308

В.Л. Крайник, М.В. Дедловская
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ЗАНЯТИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ.....311

Ю.Е. Морозова
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЁЖИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ 314

Л.П. Печко
ДОМИНАНТНЫЙ ПРИЗНАК ХУДОЖЕСТВЕННОЙ И ЛИТЕРАТУРНОЙ ОДАРЁННОСТИ ПОДРОСТКОВ.....317

Б.С. Садулаева, М.С-У. Халиев, С.С. Юсупов
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ.....319

Т.А. Швалева
РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ 8–9 ЛЕТ НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ И ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ 320

А.В. Кандаурова, Н.Г. Милованова
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ.....322

Д.А. Абдуллаев, М.С-У. Халиев
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....324

А.В. Сурцев
СТРУКТУРА СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ КАК ЗАЩИТНИКА ПРАВОПОРЯДКА.....325

С.Н. Темлянцева, С.И. Темлянцев
МОДЕЛЬ ОПТИМИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ БАЛЬНОГО ТАНЦА В ИНСТИТУТЕ КУЛЬТУРЫ 326

С.А. Тращенкова
РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТОВ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ТВОРЧЕСКИХ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЕЙ 328

Г.В. Финашина
К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....330

Г.Р. Хусаинова
ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НАД ПРОБЛЕМНЫМИ ЗАДАЧАМИ 331

Д.А. Шапорев, Е.Д. Шапорева
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВЕТСКОЙ МОЛОДЁЖИ НА АЛТАЕ 333

М.Ю. Шонин
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ.....335

И.А. Юдина, Е.С. Черных
МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....337

И.А. Юдина, Н.В. Степанова
О ВЛИЯНИИ БИЛИНГВИЗМА НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....340

М.О. Шуайбова, И.С. Минбулатова
ПРОЕКТНО-ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА.....343

М.М. Абдусаламов
ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УНИВЕРСИТЕТАХ И КОЛЛЕДЖАХ: ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫЙ ТРЕНД 346

Ш.И. Булуева, П.К. Магомедова
ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 348

В.А. Бурляева, И.В. Буркина, К.В. Булах, К.А. Чебанов
ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ОБУЧЕНИЯ) НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ 349

С.С. Лядов, А.Б. Каяк, Р.С. Харлампьева
СПОРТИВНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОЙ И СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕВУШЕК-БОКСЕРОВ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНОЙ КОМАНДЫ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА).....351

Ю.П. Поспелова
САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БАКАЛАВРА-МЕЖДУНАРОДНИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА.....354

М.С. Ибрагимова
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ 357

З.М. Рамазанова, П.Д. Абдурахманова
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА CASE STUDY В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....358

З.М. Рамазанова, П.Д. Абдурахманова
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 360

Ю.В. Сорокопуд
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ СЕСТРЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПАЦИЕНТАМИ 363

Т.А. Цомартова
ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СОЗДАНИЯ ПЛАКАТА 364

Ю.М. Федорчук, А.В. Новосельцева, Т.Н. Гадило
ТЕХНОЛОГИИ ВНЕШНИХ КОММУНИКАЦИЙ ШКОЛЫ.....366

В.П. Масягин, У.Н. Чойбеков
ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОСПИТАННИКОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ВОЕННЫХ ЛИЦЕЕВ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ 369

О.Н. Горбатова
РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА В РАЗВИТИИ ГУМАНИТАРНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....370

Н.В. Власова
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 373

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А.Н. Алгаев
ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ 377

Ю.А. Дыхно, Е.А. Буркова, И.В. Климова
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ У СТУДЕНТОВ 378

Н.В. Гончарова
ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....383

В.В. Горячев
ИССЛЕДОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗА «Я» В САМОСОЗНАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 385

И.В. Климова, Г.П. Карлов, И.Е. Марина, С.А. Томилова
РАЗВИТИЕ ВОЛОНТЁРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ТЕРРИТОРИЯ ДОБРЫХ ИНИЦИАТИВ»: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ 387

Т.В. Левкова
СИСТЕМА ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ: ВОЗМОЖНОСТИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ И ОБОГАЩЕНИЯ.....389

Ю.Г. Мутилина
ЭКОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР БЛАГОПРИЯТНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ: ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ 391

А.А. Магулаева
СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПЕРСОНАЛОМ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ.....394

Т.С. Пилишвили, В.С. Едименченко
ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СВОИМ ТЕЛОМ У МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН.....395

С.Ю. Попова, Е.В. Пронина
ЭКСПЕРТИЗА МОЛОДЕЖНЫХ ПРОЕКТОВ В РОССИИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ 397

Н.Л. Сунгурова, И. Пеич
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ И КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РОССИЙСКИХ И НИГЕРИЙСКИХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....400

Н.В. Шкляр, О.В. Карынбаева
ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ 403

Р.М. Эхаева
ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ В ПСИХОЛОГИИ 406

Ш.Ю. Акрамов
МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ БРАКИ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ ИЗ ТАДЖИКИСТАНА В РОССИИ 407

М.В. Жижина
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ О ФУНКЦИЯХ МАССМЕДИА В ИХ ЖИЗНИ.....408

Я.Г. Залевская, О.Н. Усатенко
МЕТОД ПСИХОАНАЛИЗА НЕАВТОСРКОГО РИСУНКА И ЕГО КОРРЕКЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ 412

М.А. Латышева
ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ДЕВУШЕК С РАЗЛИЧНЫМИ ИНДЕКСАМИ МАССЫ ТЕЛА: К ВОПРОСУ О ПРАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ.....414

А.А. Магулаева
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ 416

А.А Магулаева
АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ МОДЕЛЕЙ ЗАРУБЕЖНОЙ СОЦИОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ 418

О.А. Бокова, В.Е. Волынкина
НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 421

Ю.В. Сорокопуд, М.М. Дмитриев
РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ЖУРНАЛИСТА.....422

Т.А. Фотекова
ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ МАТЕРИ И ОТЦА НА ФОРМИРОВАНИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ 424

О.В. Богородская, О.А. Бабаева, Д.К. Тубанов
ПРОБЛЕМА РАЗВОДА И ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ С ОТНОШЕНИЕМ К ФИЗИЧЕСКИМ НАКАЗАНИЯМ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ 429

А.С. Чухров, М.Г. Чухрова
АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ АДДИКЦИИ УПРАЖНЕНИЙ.....431

М.Г. Чухрова, В.К. Макуха, Д.В. Боровикова
ВЛИЯНИЕ ГОЛОСОРЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ НА САМООЦЕНКУ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 433

Н.В. Шкляр, Е.С. Дунаева, А.Н. Высотина
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 434

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е.А. Айсакова, Т.А. Филипская
ПРОБЛЕМА СЕМАНТИЗАЦИИ СЛОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ОБРАЗОВАНИЕ».....438

П.М. Алибекова
СОЗДАНИЕ УЧЕБНЫХ ДВУ- И МНОГОЯЗЫЧНЫХ СЛОВАРЕЙ В ДАГЕСТАНЕ В XVIII В. 440

С.А. Алиева, Н.Э. Гаджиахмедов
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РУССКОЙ И КУМЫКСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИН МИРА ЧЕРЕЗ ОНОМАТОПЫ 441

А.Т. Акамов, И.Х. Алхлавова
ФИЛОСОФСКАЯ ЛИРИКА АЧАКАНА КАЗБЕКОВА.....444

П.Р. Амирова
ПРОБЛЕМЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПАРОНИМОВ В РЕЧИ 446

П.Р. Амирова
ЗАКОНОМЕРНОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛИЧНОГО И БЕЗЛИЧНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ГЛАГОЛЬНЫМИ СКАЗУЕМЫМИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ 447

Ф.С. Андросова
ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ХОТУ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА.....449

А.Г. Антипов
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ РУССКИХ О КИТАЕ КАК ДИСКУРСИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ВОПЛОЩЕНИЯ ОБРАЗА СИ ЦЗИНЬПИНА

В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКИХ ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИЙ) 451

Л.И. Антропова, Л.С. Полякова, Т.Ю. Залавина, Ю.В. Южакова
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ УСЛОВИЯ ЯЗЫКОВОЙ ВАРИАТИВНОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ .455

И.М. Багандова
СИНТАКСИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА 456

А.М. Хаджакаева
АНИМАЛИСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ В КУМЫКСКОЙ ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА.....458

Ю.Д. Брыскова, Л.А. Нурбагандова
СЕТКА ВЕЩАНИЯ: ЭТИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ 461

М.К. Джамалова, Д.Г. Абдулкеримова
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИРОНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТАТЬЯНЫ ТОЛСТОЙ.....463

Т.И. Ерофеева
ЛОКАЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ЛИТЕРАТУРНОЙ РЕЧИ ГОРОЖАН: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.....465

Т.В. Илларионова, М.Г. Григорьев
СТИЛЬ НАПЕВА «ДЭГЭРЭН» ХРИСТОФОРА МАКСИМОВА КАК КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ 467

Т.В. Илларионова, А.А. Тарабукина
ПОСЛОВИЦЫ, ПОГОВОРКИ В НАРОДНЫХ ПРЕДАНИЯХ ЯКУТОВ.....469

С.С. Ирезиев
ДРЕВНЕЙШАЯ СТРУКТУРА КАЧЕСТВЕННЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКА И ПРОИСХОЖДЕНИЕ ЭЛЕМЕНТА -ЧУ СОСТАВА ВТОРОЙ СКЛОНЯЕМОЙ ОСНОВЫ 470

С.С. Ирезиев
НЕКОТОРЫЕ ФОНЕТИЧЕСКИЕ РАСХОЖДЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ЧЕЧЕНСКОГО И ИНГУШСКОГО ЯЗЫКОВ 472

Э.М. Курбанова, К.М. Гасанова
СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗООНИМИЧЕСКИХ ФЕ РУССКОГО, ТАБАСАРАНСКОГО И ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКОВ 474

М.М. Курбанов
ПРЕРВАННАЯ ПЕСНЯ «МЯТЕЖНОЙ ДУШИ» ПОЭТА 475

Ли Пу
СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ВЕРБАЛИЗАТОРАМ ЖЕСТОВ.....477

А.П. Лопсан
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ОТЦА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ТУВИНЦЕВ, РУССКИХ И АМЕРИКАНЦЕВ 480

Дин Нин
И.С. ТУРГЕНЕВ В КИТАЕ: МАСТЕРА КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ О И.С.ТУРГЕНЕВЕ И О ЕГО ВЛИЯНИИ НА ИХ ТВОРЧЕСТВО 481

Е.А. Любимова
ПРОПОВЕДЬ КАК ОСОБАЯ ФОРМА НАСТАВЛЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА АРЧИБАЛЬДА ДЖОЗЕФА КРОНИНА «ЮНЫЕ ГОДЫ» И ПЬЕСЫ ДЖОНА ПАТРИКА ШЕНЛИ «СОМНЕНИЕ») 483

З.К. Магомедова
ПОВЕСТЬ Х. МУСАЯСУЛА «СТРАНА ПОСЛЕДНИХ РЫЦАРЕЙ» МОТИВ ДЕТСТВА – ВЕДУЩАЯ МЕТАФОРА В ПОВЕСТВОВАНИИ 486

М.Ш. Магомедова
ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СЕМАНТИКИ ДЛИТЕЛЬНОСТИ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ.....488

Л.А. Магомедова, В.И. Семиляк, Г.И. Алиомарова
КОМПОНЕНТ МОДЕЛИРОВАНИЯ РУССКОГО ПЕРЕВОДА В КОРПУСНЫХ ОПИСАНИЯХ ЯЗЫКА 490

С.И. Магомедова, А.А. Магомеднабиев
ЭТНОЛИНГВИСТИКА ДИСКУРСА «РОЖДЕНИЕ РЕБЁНКА» В АРЕАЛАХ ГЕРГЕБИЛЯ И ТУНЗИ АВАРСКОГО ЯЗЫКА 492

М.Н. Макеева, Ю.В. Клюкина
ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ 494

Т.Х. Назынчап, М.К. Артына
ТРАНСФОРМАЦИЯ МИФОЛОГИЧЕСКИХ МОТИВОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ С. САРЫГ-ООЛА.....496

А.А. Омаров
СОМАТИЗМ **ХIУЛИ** «ГЛАЗ» В КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ОБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ 498

О.Н. Путина
ВОПРОС: ПРЕДЛОЖЕНИЕ, ВЫСКАЗЫВАНИЕ, РЕЧЕВОЙ АКТ.....499

З.Б. Самдан
СИМВОЛИКА ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА В ТУВИНСКОЙ МИФОЛОГИИ.....501

Н.Я. Сипкина
МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКАЯ СКАЗКА В.С. ВЫСОЦКОГО «АЛИСА В СТРАНЕ ЧУДЕС»: ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО МАЛОГО ЖАНРА ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА 504

А.А. Магомеднабиев, С.И. Магомедова
ОСОБЕННОСТИ СЕМАСИОЛОГИИ МЕРОНИМИИ СОМАТИЗМА «ЛИЦО» В АВАРСКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ.....507

П.Г. Алиева
ОТРАЖЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКОВ 510

Ф.А. Алиева, Ф.Х. Мухамедова
ЖАНР ПРИЧИТАНИЙ В ФОЛЬКЛОРЕ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА: ПОЭТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА 512

Ф.А. Ализаде
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ РЕФОРМЫ И ПРОБЛЕМА СВОБОДЫ СЛОВА (НА ОСНОВЕ ГАЗЕТЫ «ХАЯТ» (“HƏYAT”)) 515

Ю.З. Богданова
ЛОМОНОСОВ – ОТЕЦ РУССКОГО КРАСНОРЕЧИЯ 516

З.З. Гаджиева, М.Х. Гаджиахмедова
МНОГОМЕРНОСТЬ СЕМАНТИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СИМВОЛА В АВАРСКОЙ ПОЭЗИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РАСУЛА ГАМЗАТОВА) 518

К.М. Гасанова, М. Исаева
ФОЛЬКЛОР В ПРОЗЕ АХМЕДХАНА АБУ-БАКАРА 520

М.Б. Гусейнова, Л.Б. Гамзаева
НЕПРИТЯЖАТЕЛЬНЫЕ ИЗАФЕТНЫЕ СЛОВОСОЧЕТАНИЯ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ (I ТИП ИЗАФЕТА).....521

О.Н. Дмитриева, С.А. Иванова, А.Т. Николаева
ВЛИЯНИЕ ЛАТИНСКОЙ ТРАНСКРИПЦИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЯКУТСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ.....523

Е.В. Евенко, М.Н. Макеева
ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ В ФОНОСЕМАНТИКЕ.....525

А.С. Зайцева
ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ (ЧС).....527

В.В. Илларионов, А.П. Ядреева, О.К. Павлова
СЮЖЕТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОЛОНХО «ЭР СОГОТОХ» В ИСПОЛНЕНИИ АБЫЙСКИХ СКАЗИТЕЛЕЙ Г.Ф. НИКУЛИНА И Н.В. СЛЕПЦОВА 530

Т.В. Илларионова, О.Н. Дмитриева
ИЗ ИСТОРИИ СОБИРАНИЯ ФОЛЬКЛОРА В АБЫЙСКОМ УЛУСЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ).....532

Р.С. Ильясова
ЯЗЫК КАК ЭТНИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ (НА ПРИМЕРЕ ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКА) 534

Р.С. Ильясова
СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ АНТОНИМОВ В ЧЕЧЕНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....535

Н.В. Абзаидова, К.А. Кадырова
К ВОПРОСУ О ЖАНРЕ РОМАНА Е.ЗАМЯТИНА «МЫ» 536

Э.А. Казимова, М.М. Уружбекова
РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ПРИ ДИСКУРСИВНОМ УПОТРЕБЛЕНИИ ИНДИКАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ДАРГИНСКИМ...538

В.В. Лебедева, И.С. Хохолова
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА И ТРАНСЛИТЕРАЦИИ ЯКУТСКИХ ТОПОНИМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК 540

Р.А. Магдилова
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ АКТУАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ПРОСТРАНСТВО» В АРЧИНСКОЙ И АВАРСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА.....543

Д.М. Магомедов, М.И. Магомедов
СИНТАКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ 545

В.В. Илларионов, В.С. Матвеева
ТРАДИЦИОННЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ НОРМЫ ЗАПРЕТА У ЯКУТОВ 546

Г.А. Менщикова
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ.....548

Л.А. Мисиева
ОБРАЗ ТРУСЛИВОГО ЧЕЛОВЕКА В ЗЕРКАЛЕ АВАРСКИХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ...550

О.Р. Оксентюк
ДИГЛОССИЯ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ ДВУЯЗЫЧИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗМА 552

Л.В. Олифиренко
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ СОСТАВ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СРАВНИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ПОЭЗИИ А. ДЕМЕНТЬЕВА.....554

Т.Н. Парсаданова
ТЕЛЕПОТРЕБЛЕНИЕ. ЧТО ИЗМЕНИЛОСЬ? 556

Т.Н. Парсаданова
ТЕЛЕВИДЕНИЕ И СПОРТ.....559

А.М. Соян
ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ В ПОЭМАХ Э. МИЖИТА....563

Л.С. Токпаева
К ВОПРОСУ О РЕЧЕВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ДЕТСКОЙ ПЕРЕВОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....564

А.М. Хаджакаева
ПАТРИОТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В КУМЫКСКОЙ ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ 566

М.Р. Харчиева
СУФФИКСАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В АНДИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ 568

М.Е. Куприянова, А.Ю. Ильина, Н.Б. Рубина
ОСОБЕННОСТИ УРБАНИЗМОВ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 570

Ма Мэнфэй
ГЛАГОЛЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОСМЕЯНИЯ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА В ЗЕРКАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА 572

З.М. Маллаева, М.В. Мишаева, П.Д. Патахова
НЕПРАВИЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ В ЯЗЫКАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЙ.....574

Л.Е. Манчурина, А.А. Захаров, К.Н. Тимофеева
РЕКОМЕНДАЦИИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ МАС-РЕСТЛИНГА (МАС ТАРДЫНЫЫТА).....576

Л.Е. Манчурина, Ю.В. Сотникова
ПОСТПЕРЕВОДЧЕСКАЯ РЕДАКТУРА ТЕКСТА НА ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ: ВИДЫ ПРАВОК.....577

В.В. Мироненко
АВИА-АББРЕВИАТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ ТУРОПЕРАТОРА ...579

Е.Н. Поскачина
СИНОНИМИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 581

А.В. Савчук
ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ.....583

И.И. Садовникова
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭВЕНСКИХ ГИДРОНИМОВ П. БЕРЕЗОВКА.....586

П.Д. Абдурахманова, Р.Ш. Магамдаров, Ш.С. Гасанова
СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ПЕРСОНИФИКАЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ 587

Г.А. Гасанова
МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....589

Г.А. Гасанова
МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «МАТЕРИАЛ» 590

Р.М. Магомедова
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЮРКИЗМОВ В САЛАТАВСКОМ ДИАЛЕКТЕ АВАРСКОГО ЯЗЫКА 592

Р.М. Магомедова
САТИРА И ЮМОР В АВАРСКОЙ НАРОДНОЙ ПОЭЗИИ 593

Р.О. Муталов, У.У. Гасанова
ВИДО-ВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛА КАДАРСКОГО ЯЗЫКА.....595

М.И. Павлушина
СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВОЙ АНАЛИЗ МЕДИАТЕКСТОВ И ФОРМИРУЕМАЯ ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА.....597

В.С. Ондар
СЕМАНТИКА ГЛАГОЛА ДВИЖЕНИЯ БЕДИ= ‘ПОДНИМАТЬСЯ’ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С СЕМАНТИКОЙ ГЛАГОЛА ДВИЖЕНИЯ ПОДНИМАТЬСЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....599

З.Б. Степанова, М.В. Торохова
ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМЫ КОСМЕТИКИ В ЯПОНСКИХ ЖУРНАЛАХ.....600

И.В. Собакина, М.Р. Собакина
ОБРАЩЕНИЕ КАК МОДАЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ РЕЧИ В ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯКУТСКО-РУССКОГО ПЕРЕВОДА РОМАНА-ТРИЛОГИИ И. ГОГОЛЕВА – КЫНДЫЛ «ЧЕРНЫЙ СТЕРХ») ..602

И.В. Собакина
ПЕРЕВОД ЯКУТСКИХ ЭПИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК: СИНТАКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ ОЛОНХО Т.В. ЗАХАРОВА-ЧЭЭБИЙ «АЛА БУЛКУН») 604

Н.П. Сюткина
МЕЖДОМЕТИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЭМОЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОЦЕНКА» 607

Н.Н. Таскаракова
ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ХАКАССКОЙ И ТЫВИНСКОЙ ПОЭЗИИ (ОБРАЗЫ ГОР И РЕК).....609

З.А. Усманова
ЭВОЛЮЦИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ЧАСТИЦЫ NE ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....610

М.А. Деминова, Т.А. Семилет, И.В. Фотиева, А.В. Чутчева
МИФОТВОРЧЕСТВО СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ: СОЦИАЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ, ПРАКТИКИ, ДЕТЕРМИНАНТЫ, ИНСТРУМЕНТАРИЙ 612

Р.М. Чапаева, Д.М. Мурадова
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АВАРСКИХ И ДАРГИНСКИХ ПАРЕМИЙ, СОДЕРЖАЩИХ КОНЦЕПТ «ТРУД».....614

Р.М. Чапаева, Л.К. Рагимханова
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИМЕННОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В НИЖНЕМУЛЕБКИНСКОМ ГОВОРЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА.....616

В.Н. Четверикова
СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «ЗАЛОГ» И ГЕНДЕРА (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ) 617

Чжан Сяоюй
ВВОДНЫЕ И ВСТАВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ РЕФЛЕКСИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИКИ Ю.М. ЛОТМАНА) 618

С.Х. Шихалиева, М.А. Гасанова, А.С. Исаева
ВЕЖЛИВЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ФОРМЫ И ОПИСАНИЕ ЭКВИВАЛЕНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ РУССКОЙ РЕЧИ.....620

С.Х. Шихалиева, Э.М. Алиева
ДОКУМЕНТАЦИЯ ЯЗЫКА Р. ГАМЗАТОВА: ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОПОСТАВЛЕНИЙ.....622

М.Г. Шкуропацкая, И.П. Исаева, Т.В. Жукова
ОБЫДЕННАЯ СЕМАНТИКА МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭКСПЕРИМЕНТА).....623

Салими Абдолмалеки Косар
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПТА “УМ“ В РУССКИХ И ПЕРСИДСКИХ ПОСЛОВИЦАХ.....626

В.В. Субракова
МЕДИАЛЬНЫЕ БИКОНСОНАНТНЫЕ СОЧЕТАНИЯ В ДИАЛЕКТАХ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА (КЫЗЫЛЬСКИЙ ДИАЛЕКТ) 629

В.В. Субракова
БЕЛЬТЫРСКИЙ ГОВОР САГАЙСКОГО ДИАЛЕКТА ХАКАССКОГО ЯЗЫКА.....631

З.М. Алиева
ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ НАХСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ЧАМАЛИНСКОМ ЯЗЫКЕ.....635

С.А. Алиева
КОМПОЗИТЫ СО ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫМИ И ЗООНИМНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ.....637

Алмашакбех Саддам Сулейман Салман
МЕДИА-ДИСКУРС «АЛЬ-ДЖАЗИРЫ» ПОСЛЕ КРИЗИСА ОСАДЫ КАТАРА (НА ПРИМЕРЕ ЙЕМЕНСКОГО И СИРИЙСКОГО КОНФЛИКТОВ).....639

Д.А. Аштабекова
КЛАСТЕР «ВЛАСТЬ» В НАИВНОЙ КАРТИНЕ МИРА, ВЕРБАЛИЗОВАННОЙ СОМАТИЗМОМ «РУКА» В АРАБСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ.....640

Р.И. Бачиева, Р.И. Исаева, З.Б. Темирханова, Ю.У. Хочавова
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТАКСИСНЫХ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНЫМИ И НЕЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ГЛАГОЛА (НА МАТЕРИАЛЕ КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА) 642

А.А. Васильева
КАТЕГОРИЯ «КУЛЬТУРНО-БЫТОВЫЕ РЕАЛИИ» В СЕМАНТИКЕ ЯКУТСКОЙ ДОХРИСТИАНСКОЙ АНТРОПОНИМИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИМЕННИКА Ф.Г. САФРОНОВА).....644

А.А. Васильева
ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ИСТОРИИ ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЯКУТСКИЙ ЯЗЫК 646

А.Ю. Гурьев, Е.С. Герасимова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОНГОЛИЗМОВ В ПЕРЕВОДЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ “ВКОНТАКТЕ” НА ЯКУТСКИЙ ЯЗЫК (ИЗ ОПЫТА ПЕРЕВОДА) 648

О.И. Денисова
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АВИАЦИОННОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ.....649

М.К. Джамалова
ФУНКЦИИ МЕТАФОРЫ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ.....651

А.В. Страмной
ЗАИМСТВОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ В СФЕРЕ ИКТ.....653

А.М. Тхайцухова
СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ОБРАЗА ЗВЕЗДЫ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ К.Л. МХЦЕ.....655

О.В. Уарова, Е.К. Макаров
ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ АКРОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЫ).....656

М.В. Файбушевский
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «УЧАСТНИКИ И РОЛИ УЧАСТНИКОВ БИРЖЕВОГО РЫНКА» НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ 659

М.В. Файбушевский
ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ И РУССКИХ ТЕРМИНОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ СТРАТЕГИИ УЧАСТНИКОВ БИРЖЕВОЙ ИГРЫ.....660

Т.Н. Москвина
ЛЕКСИЧЕСКАЯ И СЕМАНТИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ: ТЕМПОРАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИНЫ МИРА.....662

О.Н. Поликарпова, И.А. Поликарпов
СПЕЦИФИКА ЭПИСТЕМИЧЕСКОЙ ПАРАНТЕЗЫ 665

Н.В. Трубавина
ВЫРАЖЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ РАЗНОВРЕМЕННОСТИ В ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРАХ АЛТАЯ 667

Н.В. Сергиенко
ФОНО-ГРАФИЧЕСКИЕ ЭВФЕМИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....669

Н.С. Чистобаева
О КОМПЛЕКСНОЙ ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ 2018 Г. В БЕЙСКИЙ РАЙРОН РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ.....671

Е.С. Дьяконова
ЦЕННОСТНЫЕ КОНЦЕПТЫ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО СТАНДАРТА ЭПИЧЕСКОГО ФЭНТЕЗИ ДЖ.Р.Р. МАРТИНА 675

В.В. Илларионов, Т.В. Илларионова
ЗАМЕТКИ О ЯКУТСКОМ ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ – ОЛОНХО В XIX В. 676

Цзюй Чуанья
ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЙ КАК ФОРМА ОЦЕНИВАНИЯ ГОСТЯ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАДИОПРОГРАММЫ 678

М.И. Шурпаева, З.Г. Курбанова
К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА МАТЕРИАЛЕ ЧТЕНИЯ И АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА.....681

Ю.Н. Эбзеева, И.С. Карабулатова
АССОЦИАТИВНЫЙ ПОРТРЕТ МИГРАНТА 683

Д.Д. Эрдынеева, Д.В. Эрдынеева, Н.К. Шангаева
К ВОПРОСУ О ПРАГМАТИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОБМАНА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ 685

А.Ш. Гусейнова
РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К СТРУКТУРЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ 687

И.А. Юрина, М.Н. Макеева, Н.Ю. Бородулина
ИССЛЕДОВАНИЕ ВИРУСНОЙ РЕКЛАМЫ С ПОМОЩЬЮ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА АНКЕТИРОВАНИЯ 689

Т.И. Якунина
СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ СЛЕНГОВЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ФИТОНИМОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ЭЛЕМЕНТАМИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА.....692

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Dudina G.O., Rotmistrova O.V., Supronova A.N.
IMPLEMENTATION OF LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF MASS MEDIA IN TRAINING RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN MILITARY SERVICEMEN 5

Ilyasov D.F., Selivanova E.A., Maslennikova N.A., Krushina M.Yu., Krushin A.V.
EFFECTIVE STRATEGIES FOR IMPROVING THE QUALITY OF SCHOOL NATURAL-SCIENCE AND MATHEMATICAL ENGINEERING EDUCATION USING METHODS OF POPULARIZING SCIENTIFIC KNOWLEDGE ABOUT SPACE 9

Isaeva L.A.
CONTENTS OF THEORY AND METHODS OF PRIMARY LITERARY EDUCATION AT THE PRESENT STAGE 11

Kalinina A.V.
MODELING OF THE PROCESS OF LEGAL EDUCATION OF CADETS OF THE MARITIME COLLEGE 13

Kasarova V.G., Kremenetskaya L.S., Nikishina Y.V.
THE TRAINING OF FOREIGNERS TO ASPECT OF THE RUSSIAN VERBS AT AN ADVANCED STAGE OF LANGUAGE LEARNING 15

Kastornova V.A.
THE SYSTEMS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS THE TECHNOLOGICAL BASIS OF THE SOLUTION OF UNFORMALIZED TASKS IN INFORMATION AND EDUCATION SPACE OF SUBJECT DOMAIN OF "INFORMATION SCIENTIST" 17

Kachalov D.V.
FORMATION OF STUDENTS' SELF-EDUCATION CULTURE BY MEANS OF REFLEXIVE-ANALYTICAL WORKSHOP 20

Kachalova L.P., Kolmogorova I.V.
SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF HIGHER SCHOOL STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE 22

Kirilina Yu.P., Vezirov T.G.
PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF FORMATION OF MEDIA CULTURE OF STUDENTS 24

Abramenko N.Yu.
ABOUT THE BELIEF AS A SPIRITUAL AND MORAL BASIS FOR PROFESSIONAL FORMATION OF A TEACHER 26

Abdulov M.R.
PREVENTION OF DRUG ABUSE AMONG STUDENTS BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION 28

Abramova N.A.
THE DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITY MOTIVATION AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS OF SPEECH PATHOLOGY PROFILE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION 29

Agamova O.D.
A MORAL IMAGE OF A MEDICAL STUDENT AND HAVING A TATTOO 32

Agisheva Yu.I.
PETER MAXWELL DAVIES: SOME LINES TO THE COMPOSER'S CREATIVE PORTRAIT 33

Alekseev I.A., Kalinina O.V.
OPPORTUNITIES TO USE "FREE" OPERATING SYSTEMS IN THE ORGANIZATION OF ELECTRONIC DEVELOPMENT ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATION 35

Balykina T.V., Novichkova N.M.
MEDIATION IN THE CONTEXT OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR DEALING WITH INTERPERSONAL CONFLICTS 38

Besaeva A.G., Gassieva N.K., Djioeva A.A.
ON THE GUESTION OF FORMATION ETHNIC IDENTITY 41

Behoeva A.A., Musaeva I.P.
MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE PSYCHOLOGY TEACHER 42

Vezirov T.T.
IMPLEMENTATION OF A PROJECT "MULTIMEDIA LABORATORY OF EDUCATIONAL RESOURCES" AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY IN A UNIVERSITY 44

Galeeva F.T.
ON DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' DISCIPLINE 48

Grigorenko N.N.
CROSS-DISCIPLINARY INTEGRATION IN TRAINING STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF CULTURE: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDY 49

Dimova A.L.
THE CONDITION OF TRAINING ON THE BASIS OF COMPUTERIZED DIAGNOSTIC COMPLEXES AND SYSTEMS 51

Druzhinina I.V., Yakimovich E.P.
FORMING ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE OF PUPILS THROUGH THE PROJECT ACTIVITY AT CHEMISTRY LESSONS 53

Yemanova S.V., Khomutnikova E.A.
ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN AND ADULTS AS A FACTOR OF FORMATION OF LEISURE CULTURE OF STUDENTS 55

Eryomina I.S., Emelyanova O.V.
A SYSTEMIC APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS TO SOLVE PROBLEM OF SELF-DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE IN STUDENTS AT A UNIVERSITY (BASED ON RESEARCH MATERIALS) 56

Zaseka M.V.
DIFFERENTIATION OF THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS 58

Ivanov D.A., Alzhanov H.H.
ADVANTAGES OF THE SITUATIONS OF THE FIGHT MODELING METHOD AT THE PHYSICAL CULTURE LESSON OF SECONDARY SCHOOL 60

Illarionova L.P., Illarionov S.V.
CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN SOCIOCULTURAL SPACE OF A UNIVERSITY 62

Illarionova T.V.
OLONKHO IN THE SYSTEM OF ETHNOCULTURAL EDUCATION 64

Illarionova T.V., Muchopleva V.G.
PEOPLE'S THEATERS OF YAKUTIA: TRADITIONS AND MODERNITY 65

Larina T.V., Korablin I.I.
BASICS AND SPECIFICS OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE MILITARY SPECIALISTS OF UNMANNED AERIAL VEHICLES 67

Larina T.V., Sukhanova A.S.
PEDAGOGICAL JUSTIFICATION FOR THEORETICAL AND APPLIED BASES OF CADETS' PATRIOTIC VALUES FORMATION 69

Litvinenko M.V., Nikolsky E.V., Chukova D.I.
FORMATION OF THE BASIS FOR RELIGIOUS EDUCATIONAL CULTURE FOR FUTURE LAWYERS, FOLLOWERS AND SPECIALISTS FOR INFORMATION SECURITY 71

Magomedova Z.Z., Minazova Z.M.
MODERN TECHNOLOGIES OF A PSYCHOLOGY TEACHER IN HIS WORK WITH STUDENTS' PARENTS 75

Makarova O.A., Grinchenko E.L., Mendubaeva Z.A., Kurdumanova O.I., Gilyazova I.B., Jarkih L.A.
ENVIRONMENTAL ASPECTS IN FORMATION OF SUBJECT COMPETENCES IN TEACHING CHEMISTRY 76

Makina L.R., Batishcheva L.D., Tsarev P.V.
PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF PHYSICAL REHABILITATION AMONG MEN OF MATURE AGE AFTER THE EXPERIENCED STROKE IN THEIR EARLY RECOVERY PERIOD 79

Mongush O.S., Mongush B.S.
ORGANIZATION OF WORK AT A SCHOOL EXPERIMENTAL WORKSHOP FOR GARDENING 80

Mongush O.S.
WAYS OF ORGANIZATION OF CASE PROJECTS WITH STUDENTS 83

Morozova O.N., Ilina I.Ye.
ON THE QUESTION OF DETERMINATION OF STUDENTS' MOTIVATION TO STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN TECHNICAL UNIVERSITIES 85

Maryukhina V.V., Munzuk T.T., Damba N.Ch.
EDUCATIONAL PRINCIPLES OF THE TUVA PEOPLE'S PEDAGOGY 87

Nurmagomedov D.M., Gasharov N.G., Ramazanova E.A., Magomedov N.G, Arslanalieva D.I.
FORMATION OF LOGICAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTION OF COMPARISON IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO PRIMARY SCHOOLCHILDREN 89

Omarova E.M., Bagirova Z.K.
DAGESTAN FAMILY TRADITIONS AS OPTIMUM CONDITION OF FORMATION OF POSITIVE IMAGE OF TEENAGERS 92

Orlova M.A.
DEVELOPMENT OF ARTISTIC PERCEPTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING ADOLESCENTS 93

Pogrebnyak N.N.
TO THE PROBLEM OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT SCIENTIFIC ACTIVITY IN UNIVERSITIES OF GERMANY 95

Romanova E.N.
THE EFFECT OF TECHNOLOGICAL ADDICTION ON THE PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF THE ADOLESCENTS PERSONALITY 98

Savvina I.L., Borisova I.F.
COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF THE FIRST-YEAR STUDENTS 101

Semizorov E.A.
THE RELATIONSHIP OF THE TEACHING STAFF AND PARENTS IN THE FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION 102

Serganova Z.Z.
ATTRIBUTIVE CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL MASTERY OF TEACHERS OF A MODERN GENERAL EDUCATION ORGANIZATION 104

Sivolobova N.A., Pogrebnaya O.S., Soina V.M.
CONTENTS AND TECHNOLOGY OF PATRIOTIC EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS 107

Koroleva N.Yu., Ryzhova N.I., Trubina I.I.
DEVELOPMENT OF VIRTUAL SOCIAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AS A CONDITION FOR IMPROVEMENT OF PERFORMANCE OF EDUCATIONAL PROCESS 109

Chzhu Fanchzhuan
DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCES OF STUDENTS OF COLLECTIVE ACTIONS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION 112

Tyukin V.G., Maletin S.V., Kornaushenko A.V., Knyazev S.A., Zavgorodnii A.G.
TO THE QUESTION OF TRAINING OF SERVICE OFFICERS POLICE COMMISSIONERS EFFECTIVE LEGITIMATE TECHNICAL AND TACTICAL ACTIONS IN TYPICAL SITUATIONS OF OPERATIONAL ACTIVITIES ASSOCIATED WITH THE ATTACK OF DANGEROUS ANIMALS (DOGS) 115

Fominykh A.V., Vrublevsky Yu.D., Kulikova M.L.
THE INFLUENCE OF THE CORRECTIVE-HEALTHY MOTOR ACTIONS (CHMA) ON THE DEVELOPMENT OF HIGH-SPEED POWER QUALITIES AND THE SPEED OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH DISORDERS OF INTELLIGENCE 118

Hashegulgova Zh.A., Sagova M.B.
THE MEANING OF COMMUNICATIVE METHODOLOGY OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE TO STUDENTS 120

Chvertok E.K.
INDIVIDUAL-PERSONAL APPROACH IN THE PROCESS OF FORMING THE SKILLS OF CHAMBER-INSTRUMENTAL PLAYING..... 122

Zhang Caihong
STRUCTURE AND LEXICAL-SEMANTIC CONTENTS OF WEATHER AND ATMOSPHERIC PHENOMENA ITEMS, ACTING AS A SUBJECT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS 123

Yakimovich E.P., Surzhik S.S., Doronina N.A., Semenova D.V., Zayarnuk K.D.
PROBLEMS OF TRAINING OF HIGHLY QUALIFIED PERSONNEL IN THE AREA OF AGRICULTURE IN THE FAR EAST 126

Yarychev M.U.
PROFESSIONAL AND MORAL POSITION OF FEATURES SPECIALISTS OF SOCIAL WORK AND FEATURES OF ITS FORMATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN A UNIVERSITY..... 128

Abdurazakova D.M., Magomedova Z.H.
TO THE QUESTION ABOUT THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL TO PROMOTE TOLERANCE AND PREVENT STUDENTS..... 131

Abdusalamov R.A., Magdilova L.V.
DEVELOPMENT OF LEGAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION SOCIETY AND NETWORK INTERACTION 133

Agaragimova V.K., Daudova D.M., Mamatkhanov A.K.
COGNITIVE MOTIVATION AS THE BASIS OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS..... 136

Agaragimova V.K., Dzhavatova A.A.
THE USE OF FAIRY TALE THERAPY IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF ORPHANS TO THE CONDITIONS OF THE BOARDING SCHOOL 137

Alipkhanova F.N.
APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF A MODERN ECONOMIST..... 139

Anikeeva N.G.
RELEVANCE OF PROBLEMS AND MODERN TECHNOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF HEALTH-SAVING ERVIRONMENT IN THE CLASSROOM FOR PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN AGRICULTURAL UNIVERSITIES 140

Baksheev A.I., Andrenko O.V., Filimonov V.V., Nozdrin D.A.
FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE PERIOD OF NEP IN SIBERIA..... 142

Bedrin V.S.
THE QUESTION OF THE PREPARATION AND READING OF UNIVERSITY LECTURES..... 144

Belousova A.K., Dyachenko N.S., Halimova N.M.
THE FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY AMONG STUDENTS WITH THE WORLDSKILLS COMPETENCIES..... 146

Berkutova O.V.
THE ORGANIZATION OF STUDENTS' TRAINING WITH THE CASE-STUDY METHOD..... 150

Brazhenskaya N.Ye., Isachenko E.A.
METHODS OF FORMING THE IMAGE OF THE POLICE IN THE CHINESE PEOPLE'S REPUBLIC..... 151

Ishchenko T.N., Akimova M.O., Bardakov A.V., Vcherashnaya O.E.
SOCIAL DESIGNING AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF A PERSONALITY OF TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY..... 153

Klushina N.P.
STRATEGIC QUALITY MANAGEMENT OF TRAINING STUDENTS IN A MODERN UNIVERSITY..... 155

Kozhurova A.A.
THE IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-CONTROL IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF GROUP WORK..... 157

Krasilnikov M.P.
MODELS OF MOTION OF A MATERIAL POINT IN THE COURSE OF THE BASICS OF PROGRAMMING..... 160

Ramazanova E.A., Magomedkhanova U.Sh., Kurbanova A.B.
PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF FIRST-GRADERS IN THE PERIOD OF ADAPTATION TO SCHOOL..... 163

Malykhina I.V.
FOREIGN EXPERIENCE OF INTRODUCING INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PIANO CLASS..... 165

Mamalova Kh.E., Ahmadova Z.M.
ORGANIZATION OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL PRACTICES IN CONDITIONS OF A UNIVERSITY . 167

Mamalova Kh.E., Selmurzaeva Kh.R.
PEDAGOGICAL PRACTICE AS A MEDIUM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS 168

Masunova O.V.
PSYCHOPHYSICAL TRAINING OF STUDENTS IN THE STRUCTURE OF TEACHING SWIMMING..... 169

Minazova V.M., Bagirova Z.K.
FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF A FUTURE PSYCHOLOGY TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING 171

Mokeeva L.N.
DEVELOPMENT OF PATRIOTISM OF STUDENTS THROUGH PHYSICAL TRAINING AND SPORTS IN BIG YALTA..... 173

Muratayev K.K., Nekhvyadovich L.I., Turganbayeva Sh.S.
THE IDEOLOGICAL REPRESENTATION OF MASTERS OF ANCIENT TIMES IN THE COMPONENTS OF THE DECORATION OF THE CERAMICS OF THE ANDRONOV CULTURE 174

Kreidun Y.A., Marin D.V., Nekhvyadovich L.I., Chernyaeva I.V.
THE RESEARCH METHOD OF A.A. FEDOROV-DAVYDOV IN THE STUDY OF NATIONAL IDENTITY ART..... 176

Nikulina A.S.
THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF LEARNERS IN MODERN CONDITIONS 177

Ovezova U.A., Wagner M-N.L.
PRIORITY DIRECTIONS OF INTERNATIONAL ACTIVITIES OF A MODERN UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION..... 179

Osmanov M.H.
SOME PROBLEMS OF ECOLOGICAL EDUCATION IN RUSSIA 181

Pavlova E.P., Okoneshnikova N.V., Sidorova E.E.
PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS 183

Paznikov O.I.
REGIONAL DETERMINATION OF PRIMARY ART EDUCATION IN CONDITIONS OF THE REPUBLIC OF BURYATIA 185

Samsonova N.V., Deinega E.V.
TEENAGE CONFLICT SEEKING DEVIANT BEHAVIOR 188

Semizorov E.A.
THE VALUE AND DEVELOPMENT OF ELECTIVE COURSES IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS AT THE STATE AGRARIAN UNIVERSITY OF NORTHERN ZAURALYE..... 189

Kalmykova A.S., Smirnova M.O., Smirnov A.P.
IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITIES IN THE ELECTIVE COURSE "TEACHING THE WORK WITH 3D-OBJECTS" IN THE INFORMATICS COURSE OF THE PRIMARY SCHOOL..... 191

Byrylova E.A., Spitsyna T.A.
ORGANIZATIONAL AND METHODICAL ASPECTS OF TRAINING BACHELORS OF EDUCATION IN THE FIELD OF PREVENTION OF EXTREMISM AND PROTECTION OF CULTURAL HERITAGE 193

Volzhakova V.V.
PHYSICAL CULTURE AND HEALTH ACTIVITIES AND PHYSICAL ACTIVITY OF AGRARIAN UNIVERSITY STUDENTS AS A CONSTITUENT HEALTHY LIFE STYLE 196

Gadzhieva P.D., Rajabova R.V.
HISTORICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF CIVIL AND LEGAL EDUCATION OF LEARNING YOUTH..... 197

Gadzhieva P.D., Rajabova R.V.
ON THE ISSUES OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN CONDITIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICE..... 199

Gadzhieva P.D., Rajabova R.V.
THE USE OF THE EDUCATIONL SPACE OF A UNIVERSITY FOR EDUCATION OF FUTURE TEACHERS 200

Guseynov R.D, Pirmagomedova E.A
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ADAPTATION AND SOCIALIZATION OF CHILDREN TO THE SURROUNDING SOCIETY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM 201

Davydenko M.V., Melekhova K.A., Stepanskaya A.G., Batsyna O.A.
THE ROLE OF ELECTRONIC TRAINING FACILITIES IN THE STUDY OF THE COURSE "BASIS OF IMAGEOLOGY" BY THE STUDENTS OF THE DIRECTION OF THE PREPARATION "ART OF COSTUME AND TEXTILE"..... 203

Davydova O.I.
ETHNOPEDAGOGICAL LEARNING TASK AS ONE OF THE TYPES OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS 204

Dyakov I.I., Mukhina D.V., Kalinsky S.A., Vavilo O.A.
ASSESSMENT OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT AND EFFICIENCY OF MARKETING ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION ORGANIZATIONS: REVIEW OF APPROACHES..... 206

Zhandavletova R.B.
LOVE FOR CHILDREN AS THE MAIN FACTOR IN ENHANCING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY IN THE CLASSROOM..... 208

Zhernosenko I.A.
ETHNIC AND CULTURAL BASIC PRINCIPLES OF BECOMING OF RUSSIAN EDUCATION IN THE TRANSIENT PERIOD..... 210

Tereshchenko E.K.
DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL COMPETENCE OF INTERNATIONAL STUDENTS AS A METHOD OF ACCULTURATION STRESS OVERCOMING 212

Usanova A.L., Budkeev S.M.
THE HISTORY OF THE ARTS IN DEVELOPING CREATIVE THINKING OF STUDENTS OF APPLIED SPECIALITIES 215

Khilko A.A., Filimanuk L.A.
FEATURES OF PROFESSIONAL IDENTITY OF THE YOUTH AND STUDENTS WITH HEALTH DISABILITIES IN MODERN SOCIO-ECONOMIC CONDITIONS..... 216

Khusainova G.R., Giniyatullina D.R.
RECOMMENDATIONS FOR INITIATING CASE STUDIES ON NATURAL SCIENCES (ON THE MATERIAL OF THE US UNIVERSITIES)..... 219

Chalenko N.N., Kosienko R.S.
MODERN TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN 221

Chertkoeva V.G.
PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE CEI TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF THE PRESENTATION OF PRESCHOOLS 223

Shurpaeva M.I., Mutaeva S.R.
PHONEMIC STRUCTURE OF THE SYLLABLE AS THE PROBLEM OF TEACHING TO READ AND WRITE IN THE NATIVE LANGUAGE (WITH REGARD TO THE LAK LANGUAGE)..... 226

Yusupov E.Sh., Rajabova R.V.
TEACHING SAFETY SKILLS IN A TECHNOLOGICAL SPHERE TO HIGH SCHOOL STUDENTS 228

Yadreeva A.P.
NON-PROFESSIONAL DANCING OF YAKUTIA..... 229

Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V.
MULTILEVEL APPROACH TO EDUCATING STUDENTS IN MATHEMATICS AT AN AGRARIAN UNIVERSITY 231

Bostanova L.K., Kipkeev A.H.
SOLUTION OF THE TASK OF AUTOMATED FORMATION OF ORDERS AND SALES OF JEWELRY PRODUCTS AT PRACTICAL CLASSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH BACHELOR STUDENTS 233

Amambaeva N.S.
SCIENTIFIC APPROACH OF TRAINING IN A PROFESSIONAL ENVIRONMENT OF SOCIO-CULTURAL SPHERE 237

Asilderova M.M., Mamatkhanov Sh.K., Muradisova P.A., Murtazalieva A.D., Uzarhanov A.U.
CHARITABLE ACTIVITIES AS A CONDITION OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT A UNIVERSITY 239

Aiusheev V.V.
PHYSICAL EDUCATION WITH A MORE FOCUSE ON VOLLEYBALL AS A MEANS OF PROFESSIONAL SUSTAINABILITY OF LAWYERS..... 241

Babayev N.F.
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS TEACHING TECHNIQUES FOR LEGAL DISCIPLINES..... 243

Bagatyrova M.N.
FEATURES OF PREVENTIVE WORK ON THE CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF A SENIOR PRESCHOOLER 245

Bagatyrova M.N.
PEDAGOGICAL TERMS OF REDUCING AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE..... 246

Baumtrog N.N., Baumtrog V.E., Petrov D.A.
POPULARIZATION OF HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE OF OLD-TIMERS AMONG THE ALTAI OLD BELIEVERS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES IN “PRICHUMYSHIE” MUSEUM..... 248

Biryukova N.V.
CROSS-SUBJECT TASKS AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF THE MATHEMATICS EDUCATION PROCESS FOR STUDENTS OF AN AGRARIAN UNIVERSITY 249

Bugoslavskaya A.V.
MOTIVATION IN THE SYSTEM OF PERSONAL ORIENTATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS 253

Babaeva E.S., Bulueva Sh.I.
PROFESSIONAL SELF-EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM..... 254

Vendina A.A., Potekhina E.V.
ACTIVE AND INTERACTIVE METHODS IN THE PROCESS OF TRAINING BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION..... 256

Vinogradova M.V.
PROFESSIONAL ORIENTATION OF TEACHING MATHEMATICS IN HIGHER EDUCATION 258

Gadzhieva P.D., Rajabova R.V.
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM..... 259

Gadzhieva P.D., Rajabova R.V.
PEDAGOGICAL PRACTICE AS A NECESSARY CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS 261

Goynov I.V.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL POTENTIAL: SOCIAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS 262

Guzueva E.R., Zavzanova Z.U.
FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN A FUTURE BACHELOR..... 265

Yelchik V.A.
VIBRATION AS A PROMISING DIRECTION FOR TEACHING MUSIC STUDENTS HOW TO PLAY THE BALALAIKA..... 266

Yelchik V.A.
IS ALEXANDER MARCHAKOVSKY A COMPOSER OR A SELF-TAUGHT? ABOUT THE QUESTION OF ORIGINAL REPERTOIRE FOR BALALAIKA..... 268

Zeynalova I.D., Alieva S.Yu.
PEDAGOGICAL, SOCIAL AND LEGAL ASPECTS IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF MINORS IN THE FAMILY OF THE RISK GROUP..... 270

Zeynalova I.D.
AGE REGULARITIES OF MORAL DEVELOPMENT OF CHILDREN 272

Zeynalova I.D.
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF INTERACTION BY STUDENTS WITH NEW COMPUTER TECHNOLOGIES..... 273

Zembatova L.T., Buraeva N.D.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES TO THE FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS IN CONDITIONS OF A REGION..... 275

Zyrianova N.D., Polinovskii V.B.
TECHNOLOGY OF IMPLEMENTATION OF THE ASSESSMENT OF ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ON DISCIPLINES OF THE TECHNICAL CYCLE 277

Aliyeva A.R.
WAYS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS – FUTURE DESIGNERS..... 282

Karasova I.S., Tarasov V.I.
THE QUALITY OF PRACTICAL ACTION: FACTORS AND MECHANISMS OF THE STRENGTH DEVELOPMENT OF CADETS IN A MILITARY UNIVERSITY 284

Karpenko A.V.
THE COMPETENCE STRUCTURE OF TEACHER IN BUILDING OF PARTNERSHIP WITH STUDENT’S FAMILIES 287

Kling V.I., Surdina E.V., Vinogradova L.V.
THE ROLE OF METALANGUAGE IN BILINGUAL INSTRUCTION OF FOREIGN STUDENTS AT A MEDICAL UNIVERSITY 289

Kayak A.B., Danilova O.N.
PROBLEMS OF UPDATING THE THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPARATUS IN THE STUDY OF THE ECO-DESIGN OF COSTUMES OF THE PEOPLES OF THE RUSSIAN FAR EAST: SYNCHRO-DIACHRONIC CONTEXT OF COMPARISONS 291

Kudrin A.A., Silakova O.V., Spitsyna T.A.
TRAINING OF BACHELORS OF EDUCATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY AS TEACHERS-ORGANIZERS OF BASICS OF LIFE SAFETY 293

Laptev I.G.
TO THE QUESTION ABOUT ACTIVIZATION OF MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN..... 296

Lifanova L.G.
TACTICAL RECOMMENDATIONS FOR SEARCH FOR STUDENTS OF LAW SCHOOLS LEARNING CRIMINAL LAW 299

Kulabukhova M.A., Kulabukhova V.A., Kulabukhov D.A.
TRADITIONAL VALUES OF RUSSIA AND THE RUSSIAN WORLD IN THE WORKS OF V.M. KLYKOV: “TO BE A BUILDER OF YOUR COUNTRY…” 301

Magomedov D.I.
FEATURES OF ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE EDUCATIONAL PROCESS AT A UNIVERSITY 303

Pavlova S.A., Uvarova N.N.
THE PROBLEM OF COMMUNICATION STUDENTS IN INTERPERSONAL COMMUNICATION..... 305

Aleyeva Yu.V.
THE EXPERIENCE OF THE ALTAI STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN ORGANIZATION OF A SCHOOL OF LEADERS..... 306

Matveeva N.A., Kulish V.V., Tumbaeva N.V.
INFORMATION CULTURE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES: DESIGN SOCIAL INDICATORS 308

Krainik V.L., Dedlovskaya M.V.
THE PROBLEM OF FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS TO PHYSICAL EDUCATION IN THE MODERN EDUCATIONAL PARADIGM..... 311

Morozova Yu.E.
FEATURES OF MANIFESTATION OF SOCIAL HEALTH OF YOUTH IN SOCIAL NETWORKS 314

Pechko L.P.
THE DOMINANT FEATURE OF ARTISTIC AND LITERARY GIFTEDNESS IN ADOLESCENTS..... 317

Sadulaeva B.S., Khaliev M.S-U., Yusupov S.S.
MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE INFORMATION SCIENCE TEACHERS..... 319

Shvalyova T.A.
THE DEVELOPMENT OF COORDINATIVE ABILITIES OF PUPILS OF 8-9 YEARS ON THE BASIS OF PLAYING AND CREATIVE TASKS..... 320

Kandaurova A.V., Milovanov N.G.
MODERN PROBLEMS OF TEACHERS’ IMPROVEMENT..... 322

Abdullaev D.A., Khaliev M.S-U.
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION..... 324

Surtsev A.V.
THE STRUCTURE OF THE FORMATION OF THE POSITIVE IMAGE OF THE EMPLOYEE OF THE INTERNAL AFFAIRS BODIES AS A PROTECTOR OF THE LAW ORDER..... 325

Temliantseva S.N., Temliantsev S.I.
A MODEL FOR ENHANCING OF TEACHERS OF A BALLROOM DANCE AT EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL LEVEL IN AN INSTITUTE OF CULTURE 326

Trashchenkova S.A.
DEVELOPMENT OF SUBJECTS OF INTERGENERATIONAL RELATIONS AS CREATIVE INDIVIDUALS..... 328

Finashina G.V.
ON THE QUESTION OF THE SPECIFICITY OF FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE IN THE OLD SCHOOLS..... 330

Khusainova G.R.
ON ORGANIZATION OF PROBLEM BASED TRAINING 331

Shaporev D.A., Shaporeva E.D.
ON SOME ASPECTS OF MILITARY AND PATRIOTIC EDUCATION OF THE SOVIET YOUNG PEOPLE IN ALTAI 333

Shonin M.Yu.
DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY IN SENIORS BY MEANS OF MATHEMATICAL TASKS 335

Yudina I.A., Chernyh E.S.
MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO CHILDREN OF EARLY AGE WITH SPECIAL NEEDS IN CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION 337

Yudina I.A., Stepanova N.V.
ABOUT THE INFLUENCE OF BILINGUALISM ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF EARLY AGE CHILDREN WITH DELAY IN SPEECH DEVELOPMENT..... ...340

Shuaybova M.O., Minbulatova I.S.
PROJECT-TRANSFORMATION ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING SAFE BEHAVIOR AND HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY 343

Abdusalamov M.M.
INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN UNIVERSITIES AND COLLEGES TEACHING AND LEARNING: A TRANSNATIONAL TREND 346

Bulueva Sh.I., Magomedova P.K.
ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION..348

Burlyaeva V.A., Burkina I.V., Bulakh K.V., Chebanov K.A.
THE SPECIFICS OF CONSTRUCTION OF MODELS OF IMPLEMENTATION OF DUAL EDUCATION (LEARNING) AT THE REGIONAL LEVEL 349

Lyadov S.S., Kayak A.B., Kharlampyeva R.S.
SPORTS MOTIVATION AS A FACTOR OF THE EFFECTIVENESS OF TRAINING AND COMPETITIVE ACTIVITY OF FEMALE BOXERS (BY EXAMPLE OF A NATIONAL TEAM OF FAR EASTERN FEDERAL DISTRICT).....351

Pospelova Yu.P.
SELF-EDUCATION AS PURPOSEFUL COGNITIVE ACTIVITY OF A BACHELOR ON INTERNATIONAL RELATIONS: THEORY AND PRACTICE 354

Ibragimova M.S.
THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN DISTANCE LEARNING 357

Ramazanova Z.M., Abdurakhmanova P.D.
METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE USE OF COMPUTER LEARNING PROGRAMS AND VIDEO MATERIALS IN TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS ENGLISH LANGUAGE.....358

Ramazanova Z.M., Abdurakhmanova P.D.
METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE USE OF COMPUTER LEARNING PROGRAMS AND VIDEO MATERIALS IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE TO HIGH SCHOOL STUDENTS 360

Sorokopud Yu.V.
THE PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE NURSES TO PROFESSIONAL AND ETHICAL INTERACTION WITH PATIENTS.....363

Tsomartova T.A.
FORMATION OF STUDENTS' SCIENTIFIC WORLD VIEW ON THE BASIS OF POSTER CREATION 364

Fedorchuk Yu.M., Novoseltseva A.V., Gadilo T.N.
TECHNOLOGIES OF EXTERNAL COMMUNICATIONS OF SCHOOL.....366

Masyagin V.P., Choybekov U.N.
THE FORMATION OF THE MILITARY-PROFESSIONAL ORIENTATION OF PUPILS OF THE NATIONAL MILITARY LYCEUMS OF THE KYRGYZ REPUBLIC: NATURE AND CONTENTS.....369

Gorbatova O.N.
REALIZATION OF THE VALUE POTENTIAL OF SEMANTIC READING OF THE CULTURAL LANDSCAPE IN THE DEVELOPMENT OF HUMANITARIAN THINKING OF SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF REGIONALIZATION OF EDUCATION.....370

Vlasova N.V.
PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY: THE AESTHETIC ASPECT 373

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Algaev A.N.
DIFFICULTIES OF ADAPTATION OF STUDENTS TO THE TRAINING IN A UNIVERSITY 377

Dykhno Yu.A., Burkova E.A., Klimova I.V.
THE STUDY OF SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL HEALTH IN STUDENTS.....378

Goncharova N.V.
THE IMPACT OF PROFESSIONAL REFLECTION ON THE DEVELOPMENT OF THE PERSONAL SPHERE OF A STUDENT AS A FUTURE TEACHER 383

Goryachev V.V.
THE STUDY OF THE PHYSICAL IMAGE OF "I" IN SELF-CONSCIOUSNESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS 385

Klimova I.V., Karlov G.P., Marina I.E., Tomilova S.A.
DEVELOPMENT OF VOLUNTEER QUALITIES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF A PROJECT "TERRITORY OF GOOD INITIATIVES": MANAGEMENT ASPECT.....387

Levkova T.V.
THE SYSTEM OF THE MEANINGS OF LIFE OF CHINESE AND RUSSIAN STUDENTS: POSSIBLE WAYS OF CONTACT AND ENRICHMENT 389

Mutilina Y.G.
ECOLOGY OF COMMUNICATION AS A FACTOR OF FAVORABLE SOCIAL PERSONAL ADAPTATION: AGE ASPECT.....391

Magulaeva A.A.
THE SPECIFICITY OF THE INTERACTION IN THE CONTEXT OF SOCIOLOGY OF MANAGEMENT.....394

Pilishvili T.S., Edimenchenko V.S.
FEATURES ABOUT SATISFACTION OF THE BODY AMONG YOUNG WOMEN.....395

Popova S.Yu., Pronina E.V.
EXPERTISE OF YOUTH PROJECTS IN RUSSIA: PROBLEM STATEMENT.....397

Sungurova N.L., Pejic Indiana
A COMPARATIVE ANALYSIS OF COGNITIVE REGULATION OF EMOTIONS AND CULTURAL INTELLIGENCE OF RUSSIAN AND NIGERIAN STUDENTS IN TERMS OF INTERNATIONAL COMMUNICATION.....400

Shklyar N.V., Karynbayeva O.V.
THE STUDY OF PERSONALITY SELF-REGULATION AMONG STUDENTS WITH DISABILITIES AS AN ESSENTIAL CONDITION FOR THEIR SOCIAL ADAPTATION 403

Ehaeva R.M.
EMPIRICAL STUDIES OF SELF-CONCEPT IN PSYCHOLOGY.....406

Akramov Sh.Yu.
INTERETHNIC MARRIAGES AS A FACTOR OF ADAPTATION OF LABOUR MIGRANTS FROM TAJIKISTAN TO RUSSIA.....407

Zhizhina M.V.
THE SPECIFICS OF STUDENTS' SOCIAL PERCEPTION OF MASS MEDIA.....408

Zalevskaya Ya.G., Usatenko O.N.
THE METHOD OF NON-AUTHOR'S DRAWING PSYCHOANALYSIS AND ITS CORRECTIVE POSSIBILITIES 412

Latysheva M.A.
THE SPECIFICS OF SELF-CONCEPTION IN GIRLS WITH DIFFERENT BODY MASS INDICES: TO THE QUESTION ABOUT THE PRACTICAL OPPORTUNITIES OF PSYCHODIAGNOSTIC TOOLS.....414

Magulaeva A.A.
PSYCHOLOGICAL AND SOCIOLOGICAL ASPECTS OF THE FUNCTIONING OF ORGANIZATIONS IN MODERN RUSSIAN REALITY.....416

Magulaeva A.A.
ANALYSIS OF MODERN MODELS OF FOREIGN SOCIOLOGY OF MANAGEMENT 418

Bokova O.A., Volunkina V.E.
PASSABLE RESULTS OF STUDYING READINESS TO IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION.....421

Sorokopud Yu.V., Dmitriev M.M.
STRUCTURE AND CONTENTS OF LEGAL NIHILISM AND THE POSSIBILITY OF ITS PREVENTION 422

Fotekova T.A.
THE IMPACT OF PARENTS' EDUCATION LEVEL ON THE FORMATION OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS AT A YOUNGER AGE.....424

Bogorodskaya O.V., Babaeva O.A., Tubanov D.K.
THE PROBLEM OF DIVORCE AND THE RELATIONSHIP OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF PARENTS WITH THE ATTITUDE TO PHYSICAL PUNISHMENT IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING 429

Chukhrov A.S., Chukhrova M.G.
ANALYSIS OF MOTIVATION OF SPORTS ACTIVITY FOR ADDICTION OF EXERCISES.....431

Chukhrova M.G., Makukha V.K., Borovikova D.V.
EFFECTS OF VOICE DISORDERS ON THE SELF-ASSESSMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN 433

Shklyar N.V., Dunaeva E.S., Vysotina A.N.
CORRECTION WORK IN EMOTIONAL UPBRINGING OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISTIC DISORDERS 434

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Aysakova E.A., Philipskaya T.A.
THE PROBLEM OF THE SEMANTIZATION OF THE WORDS OF THE THEMATIC GROUP "EDUCATION" 438

Alibekova P.M.
CREATION OF EDUCATIONAL TWO-AND MULTILINGUAL DICTIONARIES IN DAGESTAN IN THE 18th CENTURY 440

Alieva S.A., Gadzhiakhmedov N.E.
INTERPRETATION OF RUSSIAN AND KUMYK LINGUISTIC WORLDVIEWS BY MEANS OF ONOMATOPES 441

Akamov A.T., Alhlavova I.H.
THE PHILOSOPHICAL LYRICS OF ACHAKAN KAZBEKOV 444

Amirova P.R.
PROBLEMS OF THE USE OF PARONYMS IN SPEECH.....446

Amirova P.R.
REGULARITIES OF THE USE OF PERSONAL AND IMPERSONAL SENTENCES WITH VERBAL PREDICATES IN THE MODERN RUSSIAN LITERARY LANGUAGE.....447

Androsova F.S.
A LANGUAGE REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF XOTY (NORTH) IN THE LANGUAGE CONSIOUSNESS OF YAKUT 449

Antipov A.G.
RUSSIAN LINGUOCULTURAL STEREOTYPES ABOUT CHINA AS A DISCURSIVE STRATEGY OF THE EMBODIMENT OF THE IMAGE OF XI JINPING IN MODERN RUSSIAN PUBLIC SPEECH (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN INTERNET PUBLICATIONS) 451

Antropova L.I., Polyakova L.S., Zalavina T.Yu, Yuzhakova Yu.V.
SOCIOCULTURAL CONDITIONS OF LANGUAGE VARIATION IN NATIONAL LANGUAGES 455

Bagandova I.M.
SYNTACTIC ORGANIZATION OF PROVERBS AND SAYINGS OF THE DARGIN LANGUAGE.....456

Khadzhakaeva A.M.
ANIMAL CONCEPT IN KUMYK CHILDREN'S POETRY OF THE XX CENTURY.....458

Bryskova Yu.D., Nurbagandova L.A.
BROADCASTING GRID: ETHICAL CRITERIA OF DEVELOPMENT....461

Dzhamalova M.K., Abdulkerimova D.G.
LINGUISTIC IRONY IN THE WORKS BY TATYANA TOLSTAYA....463

Erofeeva T.I.
LOCAL ELEMENTS IN THE LITERARY SPEECH OF CITIZENS: SOCIOLINGUISTIC RESEARCH....465

Illarionova T.V., Grigoriev M.G.
THE STYLE OF SINGING DEGEREN OF CHRISTOPHOR MAKSIMOV AS A CULTURAL HERITAGE....467

Illarionova T.V., Tarabukina A.A.
PROVERBS IN THE PEOPLE'S CENTURIES OF YAKUTS....469

Ireziev S.S.
THE OLDEST STRUCTURE OF THE QUALITATIVE ADJECTIVES OF THE CHECHEN LANGUAGE AND THE ORIGIN OF THE SECOND INFLECTED STEM'S ELEMENT -CHU....470

Ireziev S.S.
SOME PHONETIC DIFFERENCES IN THE STRUCTURE OF NOUNS OF CHECHEN AND INGUSH LANGUAGES....472

Kurbanova E.M., Gasanova K.M.
COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN, TABASARAN AND DARGIN PHRASIOLOGICAL UNITS WITH ZOONYMS....474

Kurbanov M.M.
THE INTERRUPTED SONG OF "RESTLESS SOUL" OF POETS....475

Li Pu
THE SYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING VERBALIZATION GESTURES FOR CHINESE STUDENTS....477

Lopsan A.P.
REPRESENTATION OF THE IMAGE OF A FATHER IN THE TUVAN, RUSSIAN AND AMERICAN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS....480

Ding Ning
IVAN S. TURGENEV IN CHINA: MASTERS OF CHINESE LITERATURE ABOUT IVAN S. TURGENEV AND HIS EFFECT ON THEIR CREATIVITY....481

Lyubimova E.A.
SERMON AS A SPECIAL FORM OF EDIFICATION (ON THE BASIS OF A. J. CRONIN'S NOVEL 'THE GREEN YEARS' AND J. P. SHANLEY'S PLAY 'DOUBT')....483

Magomedova Z.K.
THE NOVEL KH. MUSAYASUL "THE COUNTRY OF LAST KNIGHTS", IN THE LEADING METAPHOR NARRATION....486

Magomedova M.Sh.
FEATURES OF REPRESENTATION OF SEMANTICS OF DURATION IN THE LAK LANGUAGE....488

Magomedova L.A., Semilyak V.I., Aliomarova G.I.
COMPONENT MODELING RUSSIAN TRANSLATION IN THE BODY LANGUAGE DESCRIPTIONS....490

Magomedova S.I., Magomednabiev A.A.
ETHNOLINGUISTICS OF THE DISCOURSE "CHILDBIRTHS" IN THE AVAR LANGUAGE IN THE AREAS OF GERGEBIL AND TUNZI....492

Makeeva M.N., Klyukina Yu.V.
LINGUISTIC FEATURES OF INTERNET ADVERTISING: REGIONAL ASPECT....494

Nazynchap T.Kh., Artyna M.K.
TRANSFORMATION OF MYTHOLOGICAL MOTIFS IN THE LITERARY WORKS BY S. SARYG-OOL....496

Omarov A.A.
SOMATISM ХІУЛИ "EYE" IN CONCEPTUALIZATION OF OBJECTIVE REALITY IN THE DARGIN LANGUAGE....498

Putina O.N.
QUESTION: SENTENCE, DISCOURSE, SPEECH ACT....499

Samdan Z.B.
SYMBOLISM OF TIME AND SPACE IN TUVAN MYTHOLOGY....501

Sipkina N.Ya.
A MUSICALLY-POETIC TALE OF VLADIMIR VYSOTSKY'S "ALICE IN WONDERLAND": TRADITION AND INNOVATION, A SMALL GENRE OF CHILDREN'S FOLKLORE....504

Magomednabiev A.A., Magomedova S.I.
PECULIARITIES OF SEMASIOLOGY IN THE MERONYMY OF THE SOMATISM "FACE" IN THE AVAR AND ARAB LANGUAGES....507

Alieva P.G.
THE REFLECTION OF FEATURES OF GRAMMATICAL STRUCTURE IN PHRASEOLOGICAL UNITS OF LANGUAGES WITH DIFFERENT SYSTEMS....510

Alieva F.A., Mukhamedova F.H.
THE LAMENTATIONS OF THE PEOPLES OF DAGESTAN: POETIC TECHNIQUES AND MEANS....512

Ali-Zadeh F.A.
SOCIOCULTURAL REFORMS AND THE PROBLEM OF FREE SPEECH (BASED ON THE "HƏYAT")....515

Bogdanova Yu.Z.
LOMONOSOV – THE FATHER OF RUSSIAN ELOQUENCE....516

Gadzhieva Z.Z., Gadzhiahmedova M.Kh.
MULTIDIMENSIONAL SEMANTICS OF ARTISTIC CHARACTER IN THE AVAR OF POETRY (ON THE EXAMPLE OF RASUL GAMZATOV'S WORKS)....518

Hasanova K.M., Isaeva M.
FOLKLORE IN THE PROSE OF AHMEDJAN ABU-BAKAR....520

Huseynova M.B., Hamzayeva L.B.
POSSESSIVE IZAFET PHRASES IN KUMYK LANGUAGE (IZAFET OF THE I TYPE)....521

Dmitrieva O.N., Ivanova S.A., Nikolaeva A.T.
THE INFLUENCE OF LATIN TRANSCRIPTION ON THE FORMATION OF THE YAKUT LITERATURE....523

Evenko E.V., Makeeva M.N.
THE PROBLEM OF FORM AND MEANING RELATIONSHIP IN PHONOSEMANTICS....525

Zaytseva A.S.
THE HISTORY OF DEVELOPMENT AND THE PRESENT STATE OF TERMINOLOGY OF EMERGENCY SITUATIONS....527

Illarionov V.V., Yadreeva A.P., Pavlova O.K.
SUBJECT PECULIARITIES OF "ER SOGOTOKH" OLONKHO IN THE EXECUTION OF ABYY TALES OF G.F NIKULIN AND N.V. SLEPTSOV....530

Illarionova T.V., Dmitrieva O.N.
THE HISTORY OF COLLECTING FOLKLORE IN THE ABYISKY ULUS OF REPUBLIC SAKHA (YAKUTIA)....532

Ilyasova R.S.
LANGUAGE AS ETHNIC VALUE (WITH REFERENCE TO THE CHECHEN LANGUAGE)....534

Ilyasova R.S.
SEMANTIC-STYLISTIC FUNCTIONS OF ANTONIMS IN THE CHECHEN AND RUSSIAN LANGUAGES....535

Abzaidova N.V., Kadyrova K.A.
THE QUESTION OF E. ZAMYATIN'S NOVEL "WE"....536

Kazimova E.A., Uruzhbekova M.M.
DISTRIBUTION OF TEMPORAL FORMS WITH THE DISCURSIVE USE OF INDICATIVE CONSTRUCTIONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH DARGIN....538

Lebedeva V.V., Khokholova I.S.
FEATURES OF TRANSLATION AND TRANSLITERATION OF YAKUT PLACE NAMES INTO RUSSIAN....540

Magdilova R.A.
COMPARATIVE ANALYSIS OF LINGUISTIC MEANS OF ACTUALIZATION OF THE CONCEPT "SPACE" IN THE ARCHAEAN AND AVAR PHRASEOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD....543

Magomedov D.M., Magomedov M.I.
THE SYNTACTIC STRUCTURE OF A SIMPLE SENTENCE IN AVAR....545

Illarionov V.V., Matveeva V.S.
TRADITIONAL CULTURAL PROTECTION NORMS AT YAKUTS....546

Menshchikova G.A.
LEXICAL AND SEMANTIC CHANGES OF THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES: COMPARATIVE ASPECT....548

Misieva L.A.
THE IMAGE OF A COWARD MAN IN THE AVAR PAROEMIOLOGICAL UNITS....550

Oksentyuk O.R.
DIGLOSSIA AS TYPICAL FEATURE OF LANGUAGE SITUATIONS IN MANY COUNTRIES IN ERA OF GLOBALIZATION....552

Olifirenko L.V.
LEXICO-SEMANTIC STRUCTURE AND FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF COMPARATIVE CONSTRUCTIONS IN ANDREY DEMENTIEV'S POETRY....554

Parsadanova T.N.
TV-CONSUMPTION. WHAT CHANGED?....556

Parsadanova T.N.
TELEVISION AND SPORTS....559

Soyan A.M.
THE IMAGE-SYMBOLS IN THE POEMS OF E. MIZHIT....563

Tokpayeva L.S.
SPEECH FEATURES OF CHILDREN'S TRANSLATED LITERATURE....564

Khadzhakaeva A.M.
PATRIOTIC MOTIVES IN KUMYK CHILDREN'S POETRY....566

Kharchieva M.R.
SUFFIXAL FORMATION OF ADJECTIVES IN THE ANDI AND GERMAN LANGUAGES....568

Kupriyanova M.E., Ilina A.Yu., Rubina N.B.
FEATURES OF URBANISMS OF THE BRITISH AND AMERICAN ENGLISH....570

Ma Manfei
VERBS WITH THE MEANING OF OSMANIA IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN THE MIRROR OF THE CHINESE LANGUAGE....572

Mallaeva Z.M., Mishaeva M.V., Patahova P.D.
IRREGULAR VERBS IN THE LANGUAGES OF DIFFERENT TYPOLOGIES....574

Manchurina L.E., Zaharov A.A., Timofeeva K.N.
RECOMMENDATIONS AT INTERNATIONAL SPORTS TERM SYSTEM DEVELOPMENT OF MAS-WRESTLING (MAS TARDYHYYTA)....576

Manchurina L.E., Sotnikova Y.V.
POST-TRANSLATION EDITING OF THE TEXT IN THE YAKUT LANGUAGE: TYPES OF CORRECTIONS....577

Mironenko V.V.
AVIATION ABBREVIATIONS IN PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE OF A TOUR OPERATOR....579

Poskachina E.N.
SYNONYMIC UNITS AS MEANS OF REALIZATION OF PERSUASION IN POLITICAL DISCOURSE....581

Savchouk A.V.
THE PROBLEM OF RESEARCH OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN INTERPRETERS....583

Sadovnikova I.I.
WORD FORMATION ANALYSIS OF EVEN HYDRONYMS OF BEREZOVKA....586

Abdurakhmanova P.D., Magamdarov R.Sh., Gasanova Sh.S.
WAYS OF CREATING VISUAL PERSONIFICATIONS IN POLITICAL LINGUISTICS....587

Gasanova G.A.
METAPHORICAL EMOTIONAL-EVALUATIVE NAMES OF A PERSON IN THE RUSSIAN LANGUAGE.....589

Gasanova G.A.
THE METAPHORICAL DERIVATION OF NOUNS OF A LEXICO-SEMANTIC GROUP "MATERIAL" 590

Magomedova R.M.
LEXICO-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF TURKISMS IN SALATAVSKY DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE.....592

Magomedova R.M.
SATIRE AND HUMOR IN AVAR FOLK POETRY 593

Mutalov R.O., Gasanova U.U.
THE TENSE/ASPECT FORMS OF THE VERB IN KADAR DARGWA 595

Pavlushina M.I.
CONTENT-SEMANTIC MEDIA TEXT ANALYSES AND FORMIG OF THE AESTHETIC WORLD PICTURE.....597

Ondar V.S.
THE SEMANTICS OF A VERB OF MOVEMENT OF THE MOVEMENT BEDI= 'TO RISE' IN THE TUVA LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE SEMANTICS OF A RUSSIAN VERB PODNIMATSYA 'TO RISE'.....599

Stepanova Z.B., Torohova M.V.
LINGUO-PRAGMATIC FEATURES OF ADVERTISING COSMETICS IN JAPANESE JOURNALS.....600

Sobakina I.V., Sobakina M.R.
APPEAL AS A MODAL ELEMENT OF SPEECH IN TRANSLATION (ON THE MATERIAL OF THE YAKUT-RUSSIAN TRANSLATION OF THE ROMAN-TRILOGUE BY I. GOGOLEV-KYNDYL THE BLACK STERKH).....602

Sobakina I.V.
TRANSLATION OF THE YAKUT EPIC TEXTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE: SYNTACTIC ASPECT (ON THE MATERIAL OF OLONKHO BY T.V. ZAKHAROV-CHAEBIY "ALA BULKUN").....604

Siutkina N.P.
INTERJECTION OF THE SEMANTIC GROUP "EMOTIONS AND EMOTIONAL EVALUATION" 607

Taskarakova N.N.
ARTISTIC AND VISUAL TOOLS IN KHAKASS AND TYVA POETRY (IMAGES OF MOUNTAINS AND RIVERS).....609

Usmanova Z.A.
THE EVOLUTION OF THE NEGATIVE PARTICLE NE IN THE FRENCH LANGUAGE.....610

Deminova M.A., Semilet T.A., Fotieva I.V., Chutcheva A.V.
MYTH-MAKING OF MODERN RUSSIAN JOURNALISM: SOCIAL MEANING, PRACTICES, DETERMINANTS, INSTRUMENTS 612

Chapaeva R.M., Muradova D.M.
COMPARATIVE ANALYSIS AVAR AND DARGIN PAREMIES REFERRING TO THE CONCEPT OF "WORK".....614

Chapaeva R.M., Ragimkhanova L.K.
THE LEXICAL FEATURES OF THE NOUN FORMATION IN NIZHNEMULEBKINSKY DIALECT OF THE DARGWA LANGUAGE.....616

Chetverikova V.N.
SPECIFICITY OF INTERACTION OF THE GRAMMATIC CATEGORY "VOICE" AND GENDER (ON THE MATERIAL OF BOOKS ABOUT HARRY POTTER).....617

Zhang Xiaoyu
INTRODUCTION AND PLUG-IN COMPONENTS AS A WAY OF EXPRESSING AUTHOR'S REFLECTION (ON THE MATERIAL OF YURI LOTMAN'S JOURNALISM).....618

Shikhalieva S.H., Gasanova M.A., Isaeva A.C.
POLITE LANGUAGE FORM AS A DESCRIPTION OF THE EQUIVALENT RELATIONS OF RUSSIAN SPEECH.....620

Shikhalieva S.H., Alieva E.M.
LANGUAGE DOCUMENTATION OF R. GAMZATOV: COMPARISONS OF TRANSLATION PROBLEMS.....622

Shkuropatskaya M.G., Isaeva I.P., Zhukova T.V.
EVERYDAY MEANINGS OF A POLYSEMANTIC WORD IN THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON EXPERIMENTAL RESULTS).....623

Salimi Abdolmaleki Kosar
INTERPRETATION OF THE CONCEPT OF "MIND" IN RUSSIAN AND PERSIAN PROVERBS.....626

Subrakova V.V.
MEDIAL BICONSONANTAL COMBINATIONS IN DIALECTS OF THE KHAKASS LANGUAGE (KYZYL DIALECT).....629

Subrakova V.V.
BELTYRSKY SPEECH OF THE SAGAISKY DIALECT OF THE KHAKASS LANGUAGE.....631

Alieva Z.M.
LEXICAL AND THEMATIC CLASSIFICATION OF THE NAKH LOAN-WORDS IN THE CHAMALI LANGUAGE.....635

Alieva S.A.
COMPOSITES WITH ONOMATOPOEIC AND ZOONYMOUS COMPONENTS IN THE LANGUAGES OF DIFFERENT SYSTEMS 637

Almashaqbeh Saddam Suleiman Salman
MEDIA-DISCOURSE «AL-JAZEERA'S» AFTER THE QATAR SEDIMENTS CRISIS (ON THE EXAMPLE OF YEMEN AND SYRIAN CONFLICTS).....639

Ashtabekova D.A.
CLUSTER "POWER" IN THE NAIVE PICTURE OF THE WORLD, VERBALIZED BY SOMATISM "HAND" IN THE ARABIC AND LEZGIN LANGUAGES.....640

Bachieva R.I., Isaeva R.I., Temirhanova Z.B., Hochavova Yu.U.
THE REPRESENTATION OF TAXIS RELATIONS IN THE FINITE AND NON-FINITE FORMS OF THE VERB (ON THE KUMYK LANGUAGE).....642

Vasilieva A.A.
THE "HOUSEHOLD AND CULTURE REALITIES"CATEGORY IN THE SEMANTICS OF THE YAKUT PRE-CHRISTIAN ANTHROPONYMY (ON THE MATERIAL OF F.G. SAFRONOV'S NAME LIST).....644

Vasil'eva A.A.
MAIN STAGES OF THE HISTORY OF SOCIAL AND POLITICAL LITERATURE TRANSLATION INTO THE YAKUT LANGUAGE.....646

Gurev A.Yu., Gerasimova E.S.
THE USE OF MONGOLISMS IN THE TRANSLATION OF THE SOCIAL NETWORK "VKONTAKTE" INTO THE YAKUT LANGUAGE (FROM THE EXPERIENCE OF TRANSLATION).....648

Denisova O.I.
SPECIAL FEATURES OF TRANSLATION OF AVIATION TERMINOLOGY FROM ENGLISH INTO RUSSIAN.....649

Dzhamalova M.K.
LANGUAGE EXPRESSION OF CONTRAST IN MODERN POETRY.....651

Stramnoj A.V.
BORROWING OF ENGLISH NEOLOGISMS IN THE FRENCH LANGUAGE IN THE FIELD OF ICT.....653

Tkhaytsukhova A.M.
SEMANTIC FIELD OF AN IMAGE OF A STAR IN EARLY LYRICS OF K.L. MKHTSE.....655

Uarova O.V., Makarov E.K.
THE USE OF ACRONYMS IN ENGLISH (WITH REFERENCE TO THE US MEDIA).....656

Faibushevsky M.V.
LEXICAL-SEMANTIC FEATURES OF THE THEMATIC GROUP "MEMBERS AND ROLES OF THE PARTICIPANTS OF THE STOCK MARKET" BASED ON THE FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES 659

Faibushevsky M.V.
PARADIGMATIC RELATIONS OF THE FRENCH AND RUSSIAN TERMS DENOTING STRATEGIES OF THE PARTICIPANTS OF THE STOCK MARKET GAME.....660

Moskvina T.N.
LEXICAL AND SEMANTIC VARIABILITY OF THE DIALECTAL VOCABULARY: THE TEMPORAL COMPONENT OF THE DIALECTAL WORLD VIEW 662

Polikarpova O.N., Polikarpov I.A.
CHARACTERISTIC ASPECTS OF EPISTEMIC PARENTHESIS.....665

Trubavina N.V.
EXPRESSION OF TIME DEVERSITY IN THE ALTAI GERMAN ISLAND DIALECTS 667

Sergienko N.V.
PHONO-GRAPHIC EUPHEMISMS IN MODERN ENGLISH.....669

Chistobaeva N.S.
TO THE COMPLEX FOLKLORE-ETHNOGRAPHIC EXPEDITION OF 2018 TO THE BEYA DISTRICT OF THE REPUBLIC OF KHAKASSIA.....671

Dyakonova E.S.
VALUE CONCEPTS OF RELIGIOUS DISCOURSE AS A CONSTITUENT PART OF CONSEPTUAL STANDART OF J.R.R. MARTIN'S EPIC FANTASY.....675

Illarionov V.V., Illarionova T.V.
NOTES ON THE YAKUT HEROIC EPOS – OLONKHO IN THE XIX CENTURY.....676

Ju Chuanya
INTERNET-COMMENTARY AS A FORM OF EVALUATION FOR THE GUEST IN THE CULTURAL AND EDUCATIONAL RADIO.....678

Shurpaeva M.I., Kurbanova Z.G.
TO THE QUESTION OF PERSONAL DEVELOPMENT OF PUPILS OF THE PRIMARY SCHOOL ON THE MATERIAL OF READING AND ANALYSIS OF THE LITERATURE OF THE PEOPLE OF DAGESTAN 681

Ebzeeva Yu.N., Karabulatova I.S.
ASSOCIATIVE PORTRAIT OF A MIGRANT 683

Erdyneeva D.D., Erdyneeva D.V., Shangaeva N.K.
REVISITING THE PRAGMATIC POTENCIAL OF ENGLISH IDIOMS THAT DENOTE DECEPTION IN THE LITERARY DISCOURSE.....685

Huseynova A.Sh.
DIFFERENT APPROACHES TO THE STRUCTURE OF LEXICAL CONCEPTS.....687

Yurina I.A., Makeeva M.N., Borodulina N.Yu.
STUDYING VIRUS-LIKE ADVERTISING WITH SOCIOLINGUISTIC METHOD OF QUESTIONNAIRE SURVEY 689

Yakunina T.I.
SEMANTIC CLASSIFICATION OF SLANG PHRASEOLOGISMS INCORPORATING A PHYTONYM COMPONENT 692

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ВНЕШНЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Члены института внешней экспертной оценки научных статей, поступающих в журнал, рекомендуют на каждую статью по тематике исследовательской работы соответствующего рецензента, который представляет в редакцию рецензию, заверенную в отделе кадров своей организации.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- ***АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА*** – *д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)*
- ***ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ*** – *д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina_v@rambler.ru*
- ***ЮРИЙ ИВАНОВИЧ ЩЕРБАКОВ*** – *д-р педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, (г. Москва)*
- ***СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ КАРАКОЗОВ*** – *д-р педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)*
- ***ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД*** – *д-р педагогических наук, профессор АНОВО "МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В МОСКВЕ" (г. Москва)*
- ***ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК*** – *д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, (г. Озерск)*
- ***ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК*** – *д-р педагогических наук, профессор ЮуРГИИ, (г. Челябинск)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- ***ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА*** – *д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru*
- ***ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО*** – *канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)*
- ***ИОНЕСКУ СЕРБАН*** – *д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)*
- ***ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ*** – *д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)*
- ***НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА*** – *д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)*
- ***ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВОРОВА*** – *д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Нолвгород)*

- ***НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА*** – *д-р психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург)*
- ***МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА*** – *д-р медицинских наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)*

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- ***ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ*** – *д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru)*
- ***НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА*** – *канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)*
- ***ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН*** – *д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведениия 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 ИППОЛИТОВИЧ 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), названиестатьи прописными буквами, аннотация (**9-10** строк), ключевые слова;

• на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, **E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (9-10** строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям **Scopus (**см. сайт **amnko.ru). Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ…» [2, с. 5], [2; 3].**

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg.**

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой **(E-mail: mnko@mail.ru).**

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер**:** «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:
649006, г. Горно-Алтайск,
пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301,
Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ,

которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	–	биологических наук	**науч.**	–	научный
гл. н.с.	–	главный научный сотрудник	**пед. наук.**	–	педагогических наук
дис.	–	диссертация	**проф.**	–	профессор
доц.	–	доцент	**психол. наук.**	–	психологических наук
д-р.	–	доктор	**Р/д**	–	режим доступа
журн.	–	журнал	**ред.**	–	редактор
зав. каф.	–	заведующий кафедрой	**рис.**	–	рисунок
изд-во	–	издательство	**ст. преп.**	–	старший преподаватель
ист.	–	исторических	**тех. наук**	–	технических наук
канд.	–	кандидат	**филол. наук**	–	филологических наук
каф.	–	кафедра	**филос. наук**	–	философских наук
мед. наук	–	медицинских наук	**Э/р**	–	электронный ресурс
н.с.	–	научный сотрудник	**эконом. наук**	–	экономических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:
http://amnko.ru/
Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.:(3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 81.366.512.141

***Abdullina G.R.**, Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*
***Nugamanova I.R.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language* башкирского*, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*

THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE. Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are юк and түгел. The paper observes examples with double negation.
Key words: **negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.**

***Г.Р. Абдуллина,** д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru*
***И.Р. Нугаманова,** канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru*

РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.
Ключевые слова: **отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.**

ТЕКСТ……

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).